

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

## **UTJECAJ OKRUŽJA NA MOTIVACIJU ZA UČENJE FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

Ime i prezime studenta: Ime i prezime mentora:

Kristina Barać

dr. sc. Ivana Franić, izv.prof.

Ime i prezime komentora :

dr. sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Zagreb, srpanj 2017.

Université de Zagreb

Faculté de Lettres et de Sciences Humaines

Département de Romanistique

**L'INFLUENCE DE L'ENTOURAGE SUR LA MOTIVATION POUR  
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Étudiante : Kristina Barać  
Sous la direction des professeures :

Ivana Franić, maître de conférences

Yvonne Vrhovac, professeure des universités

Zagreb, juin 2017

## SOMMAIRE

Sažetak/Résumé.....	4
Remerciements.....	6
1. Introduction.....	7
2. Motivation.....	9
2.1. La théorie d'apprentissage social et l'approche sociocognitive.....	10
2.2. La théorie sociocognitive en contexte scolaire.....	13
3. Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant.....	15
3.1. Les représentations.....	15
3.2. Le soutien social.....	18
3.2.1. Les parents.....	18
3.2.2. Les pairs.....	19
3.3. L'enseignant.....	22
3.3.1. Les activités.....	25
3.3.2. L'évaluation.....	31
4. Méthodologie de la recherche.....	34
4. 1. Objectifs de la recherche.....	34
4. 2. Participants.....	34
4. 3. Instruments, méthodes et procédés de la recherche.....	34
5. Résultats de la recherche.....	36
6. Discussion.....	52
6. 1. Les représentations.....	52
6. 2. Le soutien social.....	54
6. 2. 1. Les parents.....	54
6. 2. 2. Les pairs.....	55

6. 2. 3. L'enseignant.....	57
6. 3. Les activités.....	59
6. 4. L'évaluation.....	63
6. 5. Les attitudes personnelles des apprenants.....	66
7. Conclusion.....	67
8. Annexe.....	68
9. Bibliographie.....	73

## SAŽETAK

Motivacija u kontekstu učenja stranih jezika predmet je brojnih istraživanja, no i dalje predstavlja neiscrpan izvor novih ideja za poboljšanje procesa učenja i poučavanja.

Ovo je istraživanje provedeno u svrhu bolje razumijevanja uloge okruženja u motivaciji za učenje francuskog kao stranog jezika. Provedeno je u Klasičnoj i XVI. gimnaziji u Zagrebu među učenicima prvih i drugih razreda u dobi od petnaest i šesnaest godina koji pohađaju sate francuskog jezika kao prvog, drugog stranog jezika ili izbornog predmeta.

Cilj ovog istraživanja bio je opisati čimbenike iz okruženja učenika dviju zagrebačkih gimnazija i utvrditi koji među njima i na koji način najviše utječu na njihovu motivaciju za učenje francuskog. Osim toga, cilj je bio i uočiti povezanosti između različitih čimbenika u okruženjima učenika i opisati ih.

Čimbenici na koje smo se uz pomoć teorijskih teza nekoliko autora odlučili fokusirati su : percepcije učenika koje razvijaju u kontekstu francuskog jezika i kulture, što podrazumijeva i percepciju Francuza i Francuskinja, zatim podrška obitelji s naglaskom na roditelje, podrška i općenito interakcija s vršnjacima u razredu i naravno, uloga nastavnika u tom procesu. S obzirom na to da se uloga nastavnika manifestira na više načina, njegovoj smo se ulozi detaljnije posvetili.

Ključne riječi: *motivacija, okruženje, percepcija, francuski jezik i kultura, podrška obitelji, roditelji, vršnjaci, nastavnik*

## RÉSUMÉ

Depuis longtemps, la motivation en contexte d'apprentissage des langues étrangères a été le sujet de nombreuses recherches, mais cela présente encore une source inépuisable de nouvelles idées pour améliorer les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette recherche a été réalisée afin de mieux comprendre le rôle de l'entourage dans la motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère. Nous avons entrepris cette recherche à la fin de l'année scolaire 2016 avec des apprenants de la 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> classe âgés de 15 et 16 ans du XVI<sup>e</sup> lycée et du Lycée classique qui suivent les cours du français comme première ou deuxième langue étrangère ou ils l'ont choisi comme cours optionnel.

L'objectif de cette recherche a été de décrire des facteurs des entourages des apprenants de deux lycées zagrebois et constater quels facteurs parmi eux influencent le plus leur motivation à apprendre le français et de quelle manière. De plus, l'objectif de notre recherche a été aussi de vérifier les relations entre les facteurs différents dans les entourages des apprenants et de les décrire.

À l'aide des thèses théoriques de plusieurs auteurs importants, nous sommes restés focalisés sur les facteurs suivants: les représentations des apprenants qu'ils développent dans le contexte de la langue et la culture françaises, y compris les représentations des Français et Françaises aussi, le soutien familial, surtout parental, le soutien des pairs et l'interaction en général en classe de langue avec eux et, bien sûr, le rôle de l'enseignant dans ce processus-là. Étant donné que le rôle de l'enseignant se manifeste de façons différentes, nous nous sommes consacrés à son rôle d'une manière plus détaillée.

Mots clés : *la motivation, l'entourage, les représentations, la langue et la culture françaises, le soutien familial (parental), les pairs, l'enseignant*

## *REMERCIEMENTS*

*Merci à Mme Franić, Mme Vrhovac et Mme Berlegi pour tous les conseils. Merci de votre compréhension et patience.*

*Merci à Mme Baldé du XVI<sup>e</sup> lycée et à Mme Veturin du Lycée classique d'avoir consacré leur temps à la réalisation de la recherche.*

*Merci à tous les apprenants qui ont participé à la recherche.*

*Merci à Mme Christiane Marque-Pucheu qui a dirigé mes travaux de recherche à l'Université de Sorbonne.*

*Merci à M. Pierre Yves Roux de m'avoir ouvert la porte du CIEP.*

*Un merci tout particulier à la gentille bibliothécaire du CIEP qui m'a aidée à me débrouiller.*

*Merci à tous mes collègues qui ont partagé leurs expériences avec moi tout en me faisant comprendre l'importance de l'entourage dans le processus motivationnel.*

*Qui ne continue pas à apprendre est indigne d'enseigner.*

– Gaston Bachelard

## **1. Introduction**

Confrontés de plus en plus à des apprenants démotivés, les enseignants du FLE essaient de modifier l'enseignement en général, leurs approches et leurs moyens d'expliquer aux apprenants que *Paris vaut bien une messe*. Malheureusement, dans les écoles croates, le français commence à perdre son statut d'une langue étrangère utile et surtout utilisable. C'est un des effets de la politique linguistique qui semble favoriser toujours l'apprentissage de l'anglais, l'allemand et l'italien. Les répercussions de telles attitudes peuvent être énormes et durables. Ainsi, j'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 6 ans à l'école primaire. Pourquoi n'avais-je pas d'occasion de continuer à l'apprendre au lycée ? Parce que c'était une langue difficile ? Parce qu'il valait mieux apprendre anglais/italien/allemand ?

(Entourez n'importe quelle langue entre les trois, il n'y a pas de réponse erronée).

Personne ne sait pourquoi.

Chaque turbulence dans le domaine de la politique linguistique se reflète dans l'entourage de l'apprenant qui, très simplement, l'encourage ou décourage à apprendre. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de dédier mon mémoire de Master à l'influence de l'entourage sur la motivation pour l'apprentissage du FLE. Plus précisément, j'ai fait une recherche dans deux lycées zagrebois afin de décrire les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage qui, sans doute, influencent énormément la motivation des apprenants. J'ai trouvé l'appui à l'approche sociocognitive d'Albert Bandura qui a été utilisée en contexte scolaire par Rolland Viau, professeur québécois. D'un côté, il s'agit de l'approche qui observe l'entourage comme un facteur déterminant de notre comportement, et par conséquent, de motivation. D'un autre côté, c'est l'homme qui détermine son entourage et c'est pourquoi R. Viau souligne toujours le caractère interactif des composantes (le comportement, l'environnement, la personne) qui forment ce triangle inévitable dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Conformément aux théories expliquées aux pages suivantes, j'ai décidé d'examiner et décrire les éléments principaux de l'entourage qui influencent la motivation pour l'apprentissage du FLE.



En tant que quelqu'un qui *continue à apprendre pour devenir digne d'enseigner*, j'essaierai de répondre à la question suivante :

*Si l'on comprenait mieux l'entourage de l'apprenant et son influence sur la motivation, pourrait-on développer des stratégies motivationnelles qui nous permettraient d'intervenir dans le processus motivationnel de l'apprenant ?*

## 2.Motivation

L'apprentissage d'une langue étrangère présente une action, ou une suite de tâches plus ou moins difficiles qui demandent beaucoup de patience, d'effort et surtout – au moins une goutte de motivation.

Selon CECR, la motivation fait partie des facteurs affectifs dans l'apprentissage de langues étrangères, y compris la confiance en soi, l'attitude, l'implication et l'état général.

J. H. Schumann désigne l'importance des facteurs affectifs en affirmant qu'ils conditionnent l'existence des facteurs cognitifs en général.<sup>1</sup>

CECR place la motivation entre les composantes de savoir-être aussi, juste à côté des attitudes, valeurs, croyances, styles cognitifs et traits de personnalité.

En écrivant son livre *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, P. Bogaards a abordé ce thème éternel.

Il a décidé de prendre appui sur la théorie de J. R. Nuttin qui considérait que le point de départ d'un acte motivé n'était pas un stimulus, mais un sujet en situation.<sup>2</sup>

Ainsi, Bogaards souligne toujours qu'on devrait se focaliser sur le milieu de l'apprenant et, plus précisément, sur le milieu dans lequel se déroule l'apprentissage.

Conformément à cette idée, on peut conclure que la motivation à apprendre dépend en grande partie du milieu dans lequel l'apprentissage se déroule, même s'il s'agit d'un phénomène intériorisé par l'apprenant.

En d'autres mots, on devrait observer et étudier la motivation comme un phénomène contextualisé, influencé par de multiples facteurs.

En tous cas, P. Bogaards souligne toujours que le milieu de l'apprenant doit être pris en compte tel qu'il est vécu subjectivement par lui. Comme ce milieu subjectif se manifeste sous forme d'attitudes personnelles<sup>3</sup>, on a insisté sur les représentations personnelles des apprenants des facteurs qui créent leur(s) entourage(s).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> SCHUMANN, J.H. (1976), *Social distance as a Factor in Second Language Acquisition*. *Language Learning*, 26, 1, p. 135-143.

<sup>2</sup> NUTTIN, J. (1980), *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris : P. U. F., p. 64.

<sup>3</sup> BOGAARDS, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Paris, p. 86.

<sup>4</sup> un entourage pour chaque apprenant.

## 2.1. La théorie de l'apprentissage social et l'approche sociocognitive

Tout d'abord, afin qu'on puisse observer l'entourage de l'apprenant, on devrait comprendre à quel point et comment l'entourage influence le comportement de l'homme en général.

Comme R. Viau, l'auteur de la *Motivation en contexte scolaire*, voulait éviter de décrire la nature de motivation, de paraphraser les définitions d'une façon répétitive ou de débattre pour éclaircir si la motivation intrinsèque est plus importante que la motivation extrinsèque dans le processus de l'apprentissage, il a décidé de prendre l'approche sociocognitive d'Albert Bandura (1986) comme point de départ de sa recherche sur le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage.

Dans les années 60, A. Bandura a développé **la théorie de l'apprentissage social** (social learning theory) dans son œuvre *Social Foundations of thought and Action (Les fondations sociales de la pensée et de l'action)* publié en 1986. Il s'agit de la théorie qui met les facteurs sociaux et cognitifs en relation interactive avec le comportement. C'est le fait qui oppose la théorie de l'apprentissage social au béhaviorisme qui observe des comportements comme les réponses ou réactions à des stimuli.

Quoiqu'il en soit, cette théorie lui a servi comme base de son **approche sociocognitive** qui laisse la subjectivité entrer en jeu. Plus précisément, selon la théorie sociocognitive, le sujet ne répond pas seulement aux stimuli. En effet, il les interprète.

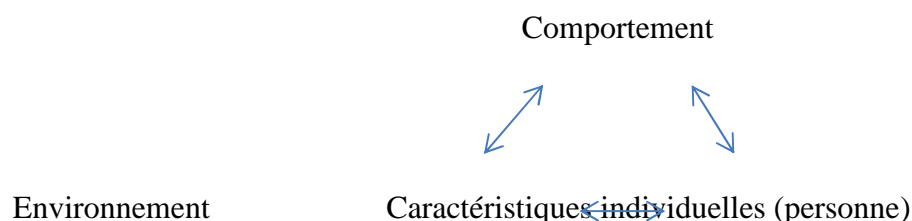
Par conséquent, il semble que l'environnement ne soit pas uniquement le facteur qui influence les facteurs affectifs et cognitifs d'une personne. En réalité, l'environnement les modifie.

On peut remercier A. Bandura pour ce rôle important qu'il a attribué à l'environnement dans l'interaction avec l'individu.

Il est important de mentionner la notion d'*investissement* proposée en 1995 par Bonny Norton-Pierce dans son travail *Social Identity, Investment and Language Learning*. Il s'agit d'un concept où la langue est observée comme capital et c'est la raison pour laquelle B. Norton-Pierce propose cette notion plutôt économique que linguistique. L'auteure mentionnée considère *l'investissement* comme une sorte d'addition sociale à la motivation. En bref, si l'apprenant n'investit rien dans l'apprentissage d'une langue, cela ne doit pas dire qu'il est

démotivé parce que son *investissement* dans l'apprentissage est déterminé (parfois empêché) par les conditions sociales dans lesquelles se déroule l'apprentissage.<sup>5</sup>

Le concept-clé sur lequel l'approche sociocognitive de Bandura est fondée s'appelle le déterminisme réciproque. Ce triangle interactif est constitué de trois composantes : environnement, caractéristiques individuelles et comportements.



La bidirectionnalité des flèches symbolise que chaque composante est influencée par les deux autres et influence chacune d'entre elles réciproquement.<sup>6</sup>

Toutes les trois composantes interagissent constamment et c'est pourquoi on ne tombe pas dans le piège du paradoxe de l'œuf et de la poule.

Selon A. Bandura, ce qui joue le rôle du vecteur le plus puissant du comportement est **le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)** : *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.*<sup>7</sup>

Il a aussi précisé que le sentiment d'efficacité personnelle n'était jamais général. Donc, il s'applique à une tâche ou à une situation précise.

Comme Bandura et ses collaborateurs ont regroupé tous leurs travaux dans l'ouvrage essentiel pour la psychologie *Self-efficacy (Autoefficacité)*, publié en 1997, aujourd'hui on a l'opportunité de mieux comprendre l'impact du sentiment d'efficacité personnelle dans tous les domaines de la vie et tous les rôles divers qu'il peut effectuer. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle influe sur la façon dont nous réfléchissons, sur nos décisions, efforts

<sup>5</sup> LUJIĆ, R. (2017) : *Ulaganje u ini jezik – jedan od preduvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta*, Strani jezici 45, p. 40-53.

<sup>6</sup> ZIMMERMAN, B. J. et M. MARTINEZ-PONS (1990), *Student Differences in Self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use*. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 51-59.

<sup>7</sup> BANDURA A. (2003), Traduction LECOMTE J. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles. De Boeck. 1ère édition, p. 17.

et attitudes. De ce fait, il peut déterminer la motivation, même la modifier et diriger la dynamique motivationnelle qu'on va mentionner dans le chapitre suivant.

Conformément aux paroles de Bandura, un individu avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé affrontera positivement la difficulté et il pourra résister au stress, anxiété et dépression. Au cas d'un sentiment d'efficacité personnelle bas, cet individu se focalisera sur son échec et manque de compétence.

En suivant son idée que le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation, on peut conclure que les enseignants ont la possibilité de motiver les apprenants tout en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle.

*En stimulant le SEP, ils développeront l'intérêt intrinsèque des apprenants pour la formation car leur sentiment d'efficacité leur procurera les moyens de relever les défis qu'elle représente et l'autosatisfaction de les avoir dépassés. Il s'agit de favoriser avant tout le développement d'une confiance durable dans le pouvoir d'action de l'apprenant sur son apprentissage et de le focaliser sur son engagement personnel dans la conduite de sa formation qui le mènera à la réussite.*<sup>8</sup>

En d'autres mots, il faut apprendre à apprendre aux apprenants et créer les conditions nécessaires pour qu'ils puissent se motiver eux-mêmes. Il semble que ce soit l'unique manière de les motiver d'une manière durable.

En tenant compte de l'environnement de l'apprenant qui devient instable de temps en temps, on peut guider les apprenants vers leur(s) propre(s) autonomie(s), y compris : *la possibilité pour l'apprenant de mobiliser ses capacités, de s'impliquer activement dans son apprentissage, de développer une réflexion sur ses mécanismes et le résultat de son apprentissage et finalement de développer sa volonté à apprendre par lui-même.*<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> GALAND, B., VANLEDE, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnel dans l'apprentissage et la formation. D'où vient-il ? Comment intervenir ?* dans *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Savoirs. Hors-série*. Paris. L'Harmattan. p. 26

<sup>9</sup> VRHOVAC, Y. (2012) *L'évaluation réalisée par l'enseignant et l'auto-évaluation de l'apprenant se rapprochent-elles ?* dans *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*, FF press, Zagreb, p. 75-97.

## 2.2. La théorie sociocognitive en contexte scolaire

La théorie sociocognitive de Bandura a été utilisée en contexte scolaire par D. H. Schunk (1989), B. J. Zimmermann (1990), C. S. Dweck (1989) et B. Schrauben (1992).

Inspiré par les chercheurs mentionnés, R. Viau nous propose la définition suivante de la motivation en contexte scolaire :

*La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.*<sup>10</sup>

Cela veut dire que la motivation est un phénomène qui change constamment, dans lequel interagissent les représentations de l'apprenant, ses comportements et son environnement et qui implique l'atteinte d'un but.

Il est très important de comprendre ce modèle théorique de la motivation avant d'observer l'entourage des apprenants.

Tout en voulant mettre l'accent sur la nature changeable de motivation, influencée par plusieurs facteurs, Viau nous offre encore une explication de motivation issue de son point de vue :

*D'une approche sociocognitive, j'ai pour principe que la motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal.*<sup>11</sup>

C'est pourquoi il est indispensable d'observer la motivation dans le cadre de l'interaction qui se déroule entre l'apprenant et l'environnement dans lequel elle évolue.

Conformément à la littérature scientifique nord-américaine sur la motivation, on peut distinguer cinq facteurs les plus importants qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant :

- 1) les activités pédagogiques proposées en classe
- 2) les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant

---

<sup>10</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p.7.

<sup>11</sup> VIAU, R. (2004), *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, p. 2.

- 3) l'enseignant lui-même
- 4) les systèmes de récompenses et de sanctions que ce dernier utilise pour susciter la motivation des élèves
- 5) le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux.<sup>12</sup>

Selon Viau et ses collaborateurs, la motivation et la dynamique motivationnelle de l'apprenant sont influencées principalement par ses représentations.<sup>13</sup>

C'est pourquoi on a décidé d'observer leurs entourages tels qu'ils sont perçus par eux.

Premièrement, on va parler des représentations des apprenants de la langue et la culture françaises en général, des attitudes qu'ils ont créées sous l'influence des médias, publicités, journaux, etc.

Ensuite, on va aborder leur soutien social. Ce sont les parents qui font la base du soutien social de l'apprenant. On s'est rendu compte plusieurs fois qu'il faut motiver les parents avant de motiver leurs enfants. Puis, on mentionnera aussi le rôle important des pairs en classe et la manière dont le climat de travail influence la motivation des apprenants.

Enfin, on va parler de l'enseignant. L'enseignant présente souvent le facteur décisif au parcours créatif de l'apprenant. Il fait partie du soutien social de l'apprenant, mais il est aussi un facteur de l'entourage dans lequel s'accumulent tous les autres facteurs. C'est pourquoi on va mentionner l'enseignant plusieurs fois, même si l'on parle des facteurs extérieurs de la classe de FLE.

Quoiqu'il en soit, tous les chercheurs qui ont dédié leurs travaux à la motivation en contexte scolaire sont d'accord que son choix d'activités, l'atmosphère qui règne dans sa classe et sa manière d'évaluer sont les facteurs qui influencent énormément la motivation de ses apprenants.

---

<sup>12</sup> VIAU, R. (2004), *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, p. 5.

<sup>13</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 40.

### 3. Les facteurs qui influencent la motivation de l'apprenant

#### 3.1. Les représentations

*Ceux qui ne savent rien des langues étrangères, ne savent rien de la leur.*

– Johann Wolfgang von Goethe

Tous les apprenants et enseignants possèdent des images de la langue qu'ils apprennent ou enseignent, de ses caractéristiques, de son statut parmi autres langues etc. Il s'agit des représentations langagières qui concernent la langue, son apprentissage et ses usages. Il faut mentionner aussi que les notions de représentation et d'attitude sont empruntées à la psychologie sociale et qu'elles sont souvent utilisées l'une à la place de l'autre. Quoi qu'il en soit, ces images influencent largement les procédures et les stratégies que les apprenants développent et mettent en œuvre pour apprendre une certaine langue et en user.<sup>14</sup>

En bref, les représentations langagières, toujours accompagnées de représentations sociales, influencent la motivation à apprendre une langue étrangère qui dirige d'une certaine manière les stratégies mentionnées.

Il faut noter à ce propos aussi que J. Mihaljevic Djigunovic accentue le fait que les attitudes font une base affective de la motivation.<sup>15</sup> Selon D. Moore, toutes ces images, représentations langagières et sociales, peuvent se redéfinir et renégocier dans l'interaction, surtout si l'on parle des stéréotypes. De ce fait, il est important de communiquer en classe de langue, de parler de ses expériences et opinions, d'utiliser ses propres expériences et de confronter les représentations ! Selon G. Zarate, lorsque des élèves ont eu l'occasion d'un contact avec l'étranger, leur expérience peut aider à mettre en perspective tel ou tel fait culturel.<sup>16</sup>

C'est pourquoi les psychologues sociaux insistent toujours sur l'élaboration des représentations dans et par la communication. Mais les représentations ne sont pas influencées

---

<sup>14</sup>DABENE, L. (1997), *L'image des langues et de leur apprentissage*, dans M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP éditeur, p. 19-23.

<sup>15</sup>MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (1998), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, p.13.

<sup>16</sup>ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, p.137.



seulement par la communication en classe. Il va de soi que les expériences à l'étranger ou avec des étrangers influent sur les représentations de l'apprenant.

D'ailleurs, les médias, le genre de programmes ou de textes que les médias nous offrent en français, les publicités et les stéréotypes qu'ils créent tacitement, les représentations de la famille de l'apprenant influent aussi sur ses propres représentations et par conséquent, sur sa motivation pour l'apprentissage du FLE.

Bien qu'on connaisse les stéréotypes comme les verbalisations d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas de l'expérience directe,<sup>17</sup> on devrait accepter aussi ses fonctions constructives. D. Moore cite R. Amoosy et A. Herschberg Pierrot qui considèrent que les stéréotypes permettent à l'apprenant de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler ses conduites.<sup>18</sup>

De plus, D. Moore nous offre aussi l'illustration des stéréotypes de B. Py. Selon lui, les stéréotypes sont un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication et pour participer à l'argumentation.

Selon J. Ladrière, les représentations et les connaissances sont liées parce qu'elles suscitent des débats en philosophie entre idéalisme et réalisme.<sup>19</sup>

Ainsi, l'enseignant et les apprenants sont tous les coproducteurs d'un discours plein de tolérance, diversité et curiosité. Ils participent tous à une discussion qui leur permet de mieux comprendre les manières de voir l'Autre, parce qu'on regardant l'Autre on se voit.<sup>20</sup>

D. Moore souligne aussi qu'il faut travailler ces représentations à l'aide de communication en classe du FLE, afin de mieux connaître la nature, et la contextualité et, le plus important, la relativité de ces représentations. Ce travail nous aiderait à devenir plus conscients de l'altérité et du monde.

On peut se servir de la comparaison en confrontant les différents points de vue et en les relativisant. Notamment, il est important de garder toujours la diversité des langues tout en comparant plusieurs langues étrangères en classe du FLE.

---

<sup>17</sup> OESCH-SERRA, C. (1995), *L'évolution des représentations*, dans G. Lüdi et B. Py (éd.), *Changement de langage et langage du changement*. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse, Lausanne : L'Age d'Homme, 147-170.

<sup>18</sup> MOORE. D. (2005), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Didier, p. 14.

<sup>19</sup> VÉRONIQUE, D. : *Note sur les représentations sociales et métalinguistiques*, dans MOORE. D. (2005) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Didier, p.25.

<sup>20</sup> VRHOVAC, Y. (2015) les notes prises pendant le cours *Discours dans la classe de langue*

Il est évident que cela touche aussi à la question de la politique linguistique, mais on ne va pas entrer dans ce domaine-là. On va passer à une perspective intéressante d'enseigner une culture étrangère développée par Geneviève Zaratequi considère la moralisation comme l'un des pièges les plus tentants dans le contexte scolaire. En effet, la notion de dialogue des cultures implique une relation non conflictuelle entre cultures différentes, mais cette notion implique parfois le silence aussi : *C'est justement dans ces zones de silence que naissent les malentendus culturels et les préjugés.*<sup>21</sup>

Pour toutes ces raisons, il semble qu'il faille sauter parfois la logique scolaire et ne pas ignorer les tabous.

Comme nous avons déjà souligné, G. Zarate affirme aussi que la classe de langue invite à la construction de l'identité à travers la confrontation avec l'Autre.

Elle souligne que la fiction d'une relation directe à la culture étrangère est motivante. L'apprenant partage d'une certaine manière le statut du natif en étant confronté aux mêmes documents ou aux mêmes situations que lui, même s'il s'agit d'un échange des expériences et d'opinions, ou plus précisément – des représentations. En réalité, il est invité à faire comme s'il était natif, comme s'il se trouvait en France et comme s'il parlait à une personne francophone.<sup>22</sup>

En observant les débutants, G. Zarate conclut qu'il importe de reconnaître que les apprenants ont des savoirs sur la culture étrangère, bien qu'il s'agisse des savoirs imprécis, réduits le plus souvent à quelques stéréotypes construits au hasard des contacts avec les médias.<sup>23</sup>

En se rendant compte de ces savoirs et des représentations de ses apprenants, l'enseignant à une opportunité précieuse de les faire évoluer.<sup>24</sup>

En conséquent, l'enseignant - médiateur entre l'apprenant et la culture enseignée peut susciter le développement du regard critique chez ses apprenants et aussi cultiver l'empathie chez eux.

---

<sup>21</sup> ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, p. 80.

<sup>22</sup> ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, p. 77.

<sup>23</sup> ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, p.136.

<sup>24</sup> ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, p.135.

## 3.2. Le soutien social

### 3.2.1. Les parents

On a l'habitude de considérer que la dynamique motivationnelle de l'apprenant est largement influencée par ses parents, ses pairs et son enseignant. Selon R. Viau, ces trois facteurs forment *le support social* de l'apprenant.

Grâce à plusieurs recherches faites par les psychologues éminents, on sait aujourd'hui qu'il y a une influence des parents assez évidente sur les attitudes de jeunes apprenants. Par exemple, revenons en 1966. R. C. Gardner a conclu qu'il y avait une corrélation positive entre l'orientation motivationnelle des apprenants (il a examiné les apprenants canadiens francophones) et celle de leurs parents. Il a expliqué cette corrélation positive en disant : *Les élèves reflétaient apparemment les attitudes de leurs parents dans le choix de leur orientation.*<sup>25</sup>

On a aussi témoigné de recherches faites en Croatie sur le même thème qui ont démontré que le soutien des parents pendant le développement de l'autonomie de l'apprenant était de grande importance.<sup>26</sup>

D'ailleurs, G. Zarate accentue l'importance de la tradition de l'apprentissage du FLE transmise par la famille. Si elle existe, il est tout à fait probable que les enfants suivront le parcours des générations précédentes.

D'après R. Viau, les facteurs liés à l'environnement familial sont probablement les plus forts à influencer la motivation de l'apprenant. En prenant ce fait-là en considération, beaucoup de chercheurs essayaient assidûment de trouver quelles attitudes et quels comportements parentaux influencent le plus la motivation à apprendre de leurs enfants. En revanche, la conclusion a été assez simple. Il semble que la meilleure façon de motiver l'apprenant en tant que parent est d'avoir des attentes et des exigences élevées, mais réalistes, c'est-à-dire adaptées à ses capacités et d'avoir une très grande confiance en ses capacités de réussir. De toute façon, chaque apprenant a besoin de soutien et d'un climat de chaleur humaine autour de lui.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> BOGAARDS, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Paris, p. 87.

<sup>26</sup> JELIĆ, A.-B. (2012), *European Language Portfolio : The Croatians Parents' Perspective dans Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*, FF press, Zagreb, p. 193.

<sup>27</sup> VIAU, R. (2000), *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*, dans la revue *Vie Pédagogique*, n° 115, p. 5.

### 3.2.2. Les pairs

Passons maintenant à un autre facteur social qui influence les attitudes des apprenants. Ce sont les pairs. Selon Bogaards, l'impact des pairs commence à croître pendant la préadolescence et culmine dans les premières années de l'adolescence :

*Là où un enfant de six ans cherche surtout l'approbation de ses parents, le préadolescent, et à plus forte raison, l'adolescent essaient d'obtenir celle de leurs camarades.*<sup>28</sup>

Selon J. Mihaljevic Djigunovic, les attitudes des pairs peuvent influencer sur l'estime de soi de l'apprenant et aussi sur la peur de communiquer en langue étrangère.

En effet, les apprenants créent ensemble la situation, c'est-à-dire l'atmosphère dans laquelle ils apprennent ensemble.

Conformément aux recherches de J. Mihaljevic Djigunovic, la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage influe énormément sur la motivation à apprendre.

On considère aujourd'hui qu'il est possible de distinguer trois types de situations dans lesquelles se déroule l'apprentissage :

- 1) situation coopérative (avec, par, pour les autres)
- 2) situation compétitive (contre les autres)
- 3) situation individuelle (seul à côté des autres)

En contexte de l'apprentissage de langues étrangères, R. Schmidt et ses collaborateurs favorisent la situation coopérative. En effet, les apprenants s'aident l'un les autres et ils jouent tous le rôle de soutien. Selon C. Kramsch, l'apprenant peut soutenir le groupe de diverses manières : donner des signes d'approbation, de désapprobation, de compréhension, évaluer, juger, aider ou offrir un compromis en cas d'impasse communicative (lexicale ou grammaticale), encourager le locuteur verbalement ou non-verbalement, veiller au bon ordre et à la juste répartition des tours de parole. Tous les apprenants doivent trouver le moyen de satisfaire leurs besoins individuels tout en poursuivant les objectifs du groupe.<sup>29</sup> Ainsi, chaque savoir ou effort individuel est important et il crée encore une opportunité à réussir ensemble. Par conséquent, la situation coopérative entraîne un sentiment agréable liée à l'apprentissage. Ce qui motive les apprenants dans la situation coopérative, c'est le fait qu'ils aient tous le

---

<sup>28</sup> INGRAM, E. (1964), *Age and language learning*, dans B. Libbich (éd.), *Advances in the teaching of modern languages 1*, Oxford : OUP, p. 21-22.

<sup>29</sup> KRAMSCH, C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Collection LAL, Didier, p. 82.

même *destin*, le même but et qu'il y a un sentiment fort de l'interdépendance mélangé avec la responsabilité individuelle et collective.

L'apprentissage coopératif nous donne plus d'occasions d'apprendre à parler aux apprenants parce qu'il devient possible de les mettre dans les situations plus réalistes et plus authentiques où les apprenants arrivent à choisir une ou plusieurs stratégies qui les aideront à communiquer. Par exemple, J. Courtillon dit : *Il faut « risquer » des phrases qui s'avèrent incorrectes parce qu'on a envie de s'exprimer, être amené à se corriger et à corriger ses camarades, rechercher toutes les occasions d'échanges libres ou improvisés, bref utiliser ce que certains appellent les « bonnes » stratégies : la tolérance à l'erreur, l'autoévaluation, la prise de risques, les stratégies socio-affectives (partager ses doutes ou son savoir avec ses pairs, ses camarades). L'utilisation de bonnes stratégies sont en fait des moyens d'apprendre à parler, puisqu'elles mettent sur la voie d'essais répétés.*<sup>30</sup>

En somme, ce sont les moyens d'éveiller la curiosité et l'intérêt de l'apprenant. La situation coopérative est toujours accompagnée des représentations positives de la langue apprise.<sup>31</sup>

Dans la situation compétitive, l'apprenant peut atteindre le but seulement en se comparant et en étant en compétition avec les autres apprenants directement ou indirectement. Dans cette situation-là, l'apprenant compare ses aptitudes à celles d'autres apprenants. Cela veut dire que l'effort d'un apprenant peut être inutile si les autres apprenants sont plus capables que lui d'accomplir une tâche. Selon J. Mihaljevic Djigunovic, il nous reste seulement à nous battre contre le manque de curiosité et d'intérêt qui entrent en jeu comme les conséquences de l'échec ou des tensions fortes entre les apprenants, causées par une comparaison constante.

Certes, on pense souvent que l'atmosphère compétitive motive les apprenants, mais, en suivant les idées des auteurs déjà cités, J. Mihaljevic Djigunovic souligne que ce type d'atmosphère en classe motive seulement ceux qui se sentent capables de vaincre. En fait, la motivation est souvent basée sur l'attente de la réussite.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> COURTILLON, J. (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, p. 109.

<sup>31</sup> JOHNSON, D. W. et JOHNSON R. T. (1985,) *Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations*, dans *Research on motivation in education. Vol 2 : The classroom milieu*, Academic Press, Orlando, p. 249-286.

<sup>32</sup> MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, p. 51.

Pour toutes ces raisons, il est recommandé de pratiquer des jeux ou activités de groupe, mais ceux qui n'impliquent surtout pas la compétition. Comme les jeux impliquent aussi la notion de *chance*, il est possible de voir l'échec comme le manque de chance. De toute façon, J. Mihaljevic Djigunovic et ses collaborateurs concluent que cela diminue cet effet négatif de la compétition et entraîne la baisse de peur de parler en langue étrangère. C'est très important si l'on enseigne la langue comme instrument d'interaction.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>KRAMSCH, C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Collection LAL, Didier, p. 83.

### 3.3. L'enseignant

*Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances.*

- Boris Cyrulnik

Tout d'abord, nous sommes tous d'accord avec le fait que, dans le processus de l'apprentissage, l'apprenant joue le rôle principal. Mais c'est l'enseignant, selon P. Bogaards, qui doit : fournir aux apprenants un input adéquat, organiser une interaction adéquate et fournir une évaluation adéquate.<sup>34</sup> L'enseignant, selon F. Cicurel, devrait : favoriser la production en langue étrangère des apprenants, assurer l'inter-compréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et donner une norme. En d'autres termes, les tâches principales de l'enseignant sont : faire produire, faire comprendre et arbitrer.<sup>35</sup>

Ensuite, P. Bogaards met l'accent sur l'atmosphère qui règne dans une classe en disant : *C'est de l'enseignant dans une très large mesure que dépend la qualité de l'ambiance.*<sup>36</sup>

En comparant les résultats de B. W. Robinett (1977), R. S. Disick (1972) et E. W. Stevick (1976), il conclut qu'il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible, qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation, qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité afin de créer une atmosphère où les apprenants se sentent à leur aise.

Cela ressemble parfaitement au concept de *maître accoucheur* de M. Waendendries.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> BOGAARDS, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Paris, p. 113.

<sup>35</sup> DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., FOERSTER, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Collection LAL, Didier, Paris, p. 23.

<sup>36</sup> BOGAARDS, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Paris, p. 124.

<sup>37</sup> WAENDENDRIES, M. (1995), *Profession : maître-accoucheur*, dans *Le français dans le monde*. n° spécial : *Recherches et applications*, p. 58-62.

*Le maître accoucheur* encourage ses apprenants à découvrir seuls tout ce qui les intéresse et il cultive leur curiosité en leur donnant des occasions d'exprimer leurs attitudes et en créant une atmosphère qui les motive à découvrir le monde autour d'eux.

Donc qu'est-ce qui fait un bon professeur du FLE?

Premièrement, c'est sûrement un haut niveau linguistique. Il est évident qu'un enseignant du FLE qui maîtrise le français à un haut niveau, assurera un input linguistique adéquat. Bien au contraire, cela ne sera pas le cas avec l'enseignant qui ne se sent pas à l'aise en communiquant en français. En effet, c'est la condition primordiale à devenir un bon enseignant, mais il est évident que ce haut niveau linguistique ne suffit pas.

Selon B. Prot, la motivation à apprendre se construit en cette interaction et en interaction avec les autres, dans un contexte spatio-temporel.<sup>38</sup> V. Castellotti souligne que l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants devrait s'établir de façon horizontale et non seulement par son intermédiaire.<sup>39</sup>

En réalité, l'enseignant ne motive pas l'apprenant, il crée des situations qui l'invitent à se motiver. Aussi, le manque de motivation à enseigner de la part de l'enseignant pose des problèmes aussi graves que son incompetence linguistique ou pédagogique. Bien que le contexte social, économique ou politique puisse justifier ce manque de motivation, il semble que ce soit souvent à l'origine du manque de motivation des apprenants.<sup>40</sup>

D'ailleurs, C. Tagliante nous explique les qualités d'un bon enseignant en disant : *L'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, la personne-ressource<sup>41</sup>, celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience...*<sup>42</sup>

P. Bogaards souligne toujours que la qualité d'un bon enseignant est la flexibilité ou la capacité d'adaptation. En d'autres termes, un bon enseignant est capable de négocier tout en

---

<sup>38</sup> PROT, B. (2013) : *Réveiller le désir d'apprendre*, Revue Technologie n° 187, p. 28-31.

<sup>39</sup> CASTELLOTTI, V., DECARLO M. : *La formation des enseignants de langue*, Collection dirigée par Robert Gallisson, CLE international, Paris 1995, p. 41.

<sup>40</sup> VIAU, R. (1997) : *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 120.

<sup>41</sup> au Canada, spécialiste d'un domaine, que l'on consulte (le Petit Robert 2011)

<sup>42</sup> TAGLIANTE, C. (1994) : *La classe de langue*, CLE international, Paris, p.21.



invitant tous les apprenants à jouer un rôle actif et dynamique. Il s'intéresse aux apprenants en tant qu'individus et il encourage toujours la discussion en classe en les invitant à exprimer leurs propres idées et attitudes.<sup>43</sup> D'après J. Courtyllon, il fait dire les apprenants ce qu'*ils ont envie de dire* et non pas ce qu'*il faut dire*.<sup>44</sup> Un bon enseignant prend conscience du fait que l'enseignement doit être adapté à l'apprenant et pas vice-versa. Il comprend aussi qu'il n'y a pas de méthode universelle qui encourage et influence tous les apprenants de même manière ni avec la même intensité.

Ainsi, un bon enseignant devrait choisir et développer son option pédagogique, définitivement liée à sa vision du monde, à des convictions politiques et religieuses.

Ce qui est important, c'est de rester toujours dans le domaine de la pédagogie de patience.

Beaucoup de chercheurs ont examiné l'effet possible de l'enseignant sur la motivation de ses apprenants.

Les recherches qui considéraient les traits de personnalité de l'enseignant ont montré qu'un enseignant chaleureux, ouvert, empathique, avec le sens de l'humour, etc., avait plus d'influence sur la motivation de ses apprenants qu'un enseignant sévère et strict. D'ailleurs, mis à part les traits de personnalité, il semble que sa compétence à organiser et à gérer sa classe d'une manière efficace soit aussi importante que ses traits de personnalité.

Il va de soi donc qu'un enseignant chaleureux suscitera la motivation de ses apprenants, mais sous la condition qu'il sache créer une atmosphère favorable à l'apprentissage tout en leur faisant respecter les règles de travail.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> ARNAUD, C. (2001) : *L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère*, dans *Mélanges CRAPEL* n° 26, p. 39-62.

<sup>44</sup> COURTYLLON, J. (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, p. 109.

<sup>45</sup> VIAU, R. (2000), *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions* dans *La vie pédagogique*, n° 115, p. 5-8.

### 3.3.1. Les activités

A l'appui d'idée de Bogaards que les activités constituent le comportement concret de l'enseignant, on a décidé de dédier un chapitre et une partie de notre recherche aux activités en classe du FLE.

Conformément aux psychologues et pédagogues contemporains, les activités en classe de langue étrangère servent à placer l'apprenant dans les situations qui l'incitent à apprendre. Dans son œuvre sur la motivation en contexte scolaire, R. Viau déclare aussi que les recherches sociocognitives en pédagogie nous montrent que la motivation en ce contexte-là est surtout influencée par trois types de perception :

- 1) perception de la valeur d'une activité
- 2) perception de sa compétence
- 3) perception de la contrôlabilité

Selon Viau, les indicateurs principaux de la motivation de l'apprenant sont le choix d'entreprendre une activité, le temps que l'apprenant consacre à des activités comme la prise des notes ou l'accomplissement d'exercices, c'est-à-dire la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir.<sup>46</sup>

Tous ces indicateurs dépendent des perceptions des activités de l'apprenant et chaque perception amène l'apprenant à se poser des questions. Les réponses données à ces questions influencent la motivation de l'apprenant.

Voilà quelques caractéristiques importantes des trois types de perceptions, empruntées à l'article du professeur Viau, *Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français* (1998).<sup>47</sup>

**La perception de la valeur d'une activité** est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit.<sup>48</sup>

Il va de soi que les questions que l'apprenant se pose sont : *Pourquoi ferais-je cette activité ? Qu'est-ce que cela m'apporte cette activité ? À quoi cela va me servir plus tard ?*

---

<sup>46</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 34.

<sup>47</sup> dans *Québec français*, n° 110, p. 45-47.

<sup>48</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 44.

Il est évident que la perception de la valeur d'une activité comporte l'utilité de l'activité qui dépend aussi de type de but que l'apprenant se fixe.

Malheureusement, l'apprenant qui ne voit aucune utilité aux activités proposées est sûrement démotivé. En définitive, les apprenants sont motivés à apprendre à faire des choses pratiques qui leur servent.

**La perception de sa compétence à accomplir une activité** est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate.<sup>49</sup>

La question que l'apprenant se pose est : *Est-ce que je suis capable d'accomplir cette activité?*

En effet, les chercheurs anglophones définissent ce type de perception par le phénomène déjà connu – le sentiment d'efficacité personnelle.

D'après A. Bandura, la perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité est issue des succès ou échecs passés, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres (Dans les années 1990, les recherches de D. H. Schunk ont montré que l'observation d'un pair influençait beaucoup plus la perception qu'un apprenant avait de sa compétence que l'observation d'un professeur.), la persuasion (il s'agit des interventions de l'enseignant dont le but est de convaincre l'apprenant de ces capacités à accomplir une activité avant le début et pendant la réalisation de la même activité tout en l'encourageant), les réactions physiologiques et émotives (Par exemple, si un élève réagit nerveusement ou ne se sent pas bien en accomplissant une activité, il pourrait interpréter ses réactions comme une incapacité à réussir ce qu'on lui demande de faire. Cela peut se manifester simplement par *un blanc de mémoire*.)<sup>50</sup>

Quoiqu'il en soit, l'apprenant qui a une bonne opinion de sa compétence s'engage dans les activités plus difficiles parce que telles activités donnent l'occasion à l'apprenant d'évaluer plus précisément sa compétence. Il semble que cela puisse nous aider à comprendre le manque de motivation des apprenants *forts* dans une classe.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 55.

<sup>50</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 58.

<sup>51</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 62.

**Perception de la contrôlabilité** est une perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.<sup>52</sup>

La question posée est toujours : *Ai-je un certain contrôle sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité ?*

Par exemple, l'apprenant qui estime que les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème l'aideront à le résoudre, se sent capable de contrôler le déroulement et les conséquences de cette activité. L'apprenant qui peut choisir un texte à lire ou un thème pour le débat se sentira aussi capable de contrôler le déroulement de l'activité choisie.

Comme ce type de perception est tout à fait personnel, il est désirable que chaque apprenant considère son effort et ses capacités comme la raison de sa réussite et non pas comme la chance ou le niveau faible de la difficulté de l'activité.

R. Viau a fait feu de tout bois afin de faciliter le choix des activités pour les enseignants. Dans son article *La motivation dans l'apprentissage du français* publié en 2010 dans la revue *La Société japonaise de didactique du français*, il nous donne une liste de conseils à prendre.

Selon lui, **pour être motivante, une activité devrait :**

**1) ... être signifiante, aux yeux de l'élève**

Il faut tenir compte des thèmes auxquels les apprenants s'intéressent pour qu'une activité soit utile et signifiante. C'est le moyen de donner du sens à tout ce qu'on fait en classe du FLE. Il est difficile de veiller à chaque apprenant et ses intérêts, mais il est très utile d'essayer de conclure ce qui intéresse le plus les apprenants en général et pourquoi. Il faut se poser des questions comme : *Quel âge ont-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans l'apprentissage du FLE ?*

**2) ... être diversifiée et s'intégrer aux autres activités**

Si les activités proposées en classe s'intègrent aux autres activités, la perception de la contrôlabilité de l'apprenant va augmenter, aussi que sa perception de la valeur de ces activités. Par conséquent, l'apprenant va être plus motivé à s'engager à accomplir les tâches et

---

<sup>52</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 64.

à apprendre le français. Une activité qui n'est pas répétitive ni routinière et qui a une séquence logique peut, sans doute, susciter la motivation de l'apprenant.

### **3) ... représenter un défi pour l'élève**

Selon E. M. Birkmaier, on devrait valoriser les activités qui donnent aux apprenants l'occasion de montrer ce qu'ils savent faire et n'accentuent ni pénalisent ce qu'ils ne savent pas. *C'est le moyen de leur réserver des succès fréquents, ce qui a définitivement un effet fort motivant.*<sup>53</sup>

D'ailleurs, cela ne veut pas dire qu'il faut offrir toujours les mêmes activités et contenus aux apprenants. En tout cas, il faut éviter les activités routinières. Les activités représentant un défi pour l'apprenant devraient le pousser à essayer d'être plus autonome, à être plus curieux et à profiter des conditions que l'enseignant a créé pour lui, tout en voulant le faire avancer.

### **4) ... être authentique**

D'après Viau, il est désirable que chaque activité mène à une réalisation. C'est un des points de départ principaux de l'approche actionnelle dont on parle depuis le milieu des années 90. Plus précisément, cette réalisation présente toutes les situations que l'on trouve dans la vie quotidienne. Chaque article, petite annonce, billet pour une pièce de théâtre ou carte postale présente un document authentique qui devient une situation authentique et tout à fait probable quand on en parle.

### **5) ... exiger un engagement cognitif de l'élève**

R. Viau souligne toujours dans ses œuvres l'importance d'engagement cognitif de l'apprenant : *Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif.*<sup>54</sup>

Cela veut dire que l'apprenant devient motivé si on lui donne l'occasion de se motiver, de réfléchir, d'offrir ses propres résolutions aux problèmes donnés. En fait, c'est un cercle vicieux qui ne révèle jamais son point de départ.

---

<sup>53</sup> BIRKMAIER, E. M. (1966), *Extending the audio-lingual approach : some psychological aspects*, dans E. W. Najam, C. Hodges (eds.), *Language learning. The individual and the process*, The Hague : Mouton, p. 122-138.

<sup>54</sup> VIAU, R. (2010), *La motivation dans l'apprentissage du français* dans la revue *La Société japonaise de didactique du français*, p. 240.

C'est la motivation qui naît grâce à l'engagement cognitif ou l'apprenant s'engage cognitivement parce qu'il est motivé ? En tout cas, il faut soigner les deux.

#### **6) ... responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix**

Au sujet de la responsabilité en contexte d'une activité, on peut toujours laisser quelques facteurs au choix de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant peut choisir le thème de travail parmi les thèmes offerts, les œuvres à lire parmi les titres sélectionnés, la manière de résoudre les problèmes qui se posent et aussi les moyens de présenter son propre travail.

*La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages.*<sup>55</sup>

En suivant l'idée que la perception de contrôlabilité influence la motivation pour l'apprentissage, on peut conclure qu'on peut stimuler la motivation des apprenants en les rendant responsables.

#### **7) ... permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres**

Pour ce qui concerne la collaboration dans la classe, on a déjà parlé de son pouvoir motivant dans le chapitre 3.2.2.. Donc, l'apprentissage coopératif suscite la motivation des apprenants en améliorant leurs perceptions de leurs compétences et capacités à contrôler leurs apprentissages. Des activités qui entraînent une atmosphère compétitive dans la classe ne motivent que les apprenants les plus forts. Pour toutes ces raisons, il est désirable de créer des conditions qui permettent l'interaction entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes. Les activités qui poussent les apprenants à communiquer, à échanger des idées dans une atmosphère tolérante et collaborative peuvent les faire s'intéresser plus aux contenus différents offerts par l'enseignant et, par conséquent, à la matière enseignée.

#### **8) ... avoir un caractère interdisciplinaire**

Il est sans doute nécessaire que les activités qui se déroulent en classe du FLE soient liées à différents domaines d'études et surtout aux autres langues étrangères apprises. Au moment où l'enseignant utilise l'analogie, il commence à motiver ses apprenants parce qu'ils commencent à s'engager cognitivement et à créer des liens entre les domaines nouveaux et ceux qu'ils connaissent déjà. C'est le moyen de présenter aux apprenants la nécessité

---

<sup>55</sup> VIAU, R. (2010), *La motivation dans l'apprentissage du français* dans la revue *La Société japonaise de didactique du français*, p. 241.

d'apprendre le français et son utilité aussi. Ainsi, ils sont invités à communiquer et à mieux comprendre qu'ils apprennent de langues étrangères à des fins communicatives.

#### **9) ... comporter des consignes claires**

Les auteurs contemporains soulignent toujours que l'apprenant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Si l'enseignant donne des consignes claires et explique ses attentes, les apprenants ne perdent pas de temps en essayant de comprendre ce qu'ils doivent faire ou sur quoi ils devraient se focaliser. En conséquence, il leur reste du temps à s'engager cognitivement. Ainsi, l'enseignant joue son rôle de maître accoucheur et l'apprenant a plus d'occasions de développer sa curiosité et sa créativité.

#### **10) ... se dérouler sur une période de temps suffisante**

Il va de soi que chaque activité exige une durée suffisante pour être exécutée. Cette durée prévue en classe devrait correspondre au temps réel que cette tâche exige dans la vie quotidienne. Si l'on pousse l'apprenant à exécuter n'importe quelle activité plus rapidement que prévu, on risque de le rendre insatisfait et démotivé à continuer. Quoiqu'il en soit, un tel apprenant hésitera probablement à faire une autre activité, de peur qu'il ne puisse la terminer à temps.

### 3.3.2. L'évaluation

Avant tout, l'évaluation ne sert pas uniquement à récompenser des réussites ou pénaliser des échecs, mais aussi à aider les élèves à améliorer leurs connaissances et performance.

Cependant, l'évaluation influence la motivation des élèves. Les chercheurs cités par R. Viau (McCloskey et Leary 1985) ont conclu que les notes et les commentaires des enseignants influencent sur les attitudes que les apprenants avaient à l'égard d'eux-mêmes et de leurs capacités. En conséquence, ces notes et commentaires influencent sur leur motivation.<sup>56</sup>

On a coutume de considérer que les pratiques évaluatives amenant les apprenants à se comparer entre eux (par exemple, la présentation des notes ou des résultats à l'ensemble de la classe) ou à développer une atmosphère compétitive (par exemple, attribution d'un prix aux meilleurs apprenants) peuvent stimuler leur motivation à apprendre et par conséquent, à avoir de bons résultats. En réalité, elles font obstacle à leur motivation à apprendre parce que tout cela les menace de se trouver un jour au bas de l'échelle. Ainsi, il arrive aux apprenants d'oublier qu'ils se trouvent à l'école pour apprendre et que quelqu'un qui sait tout déjà n'aurait rien à faire là.

Il est vrai que notre société cultive la compétitivité et l'importance de la performance. Pression des parents et une atmosphère évaluative n'aident pas les apprenants à commencer à apprendre de langues étrangères pour communiquer mais pour avoir de bonnes notes.

C'est la raison pour laquelle R. Viau nous donne quelques conseils pour améliorer notre système évaluatif, en tant qu'enseignants.

En suivant l'idée qu'il existe plusieurs comportements évaluatifs, il nous recommande de :

- 1) choisir d'ajouter des objets d'évaluation qui permettent de constater le progrès accompli (le portfolio) plutôt que des objets qui mesurent seulement l'état des connaissances ou l'atteinte des objectifs (les examens)
- 2) commenter les travaux des élèves plutôt que de se limiter à les noter
- 3) inciter les élèves à s'auto-évaluer

---

<sup>56</sup> MCCLOSKEY, W. et M. R. LEARY (1985), *Differential Effects of Norm-Referenced and Self-Referenced Feedback on Performance Expectancies Attributions and Motivation* dans *Contemporary Educational Psychology*, n° 10, p. 275–284.



4) reconnaître l'effort qu'ils ont déployé

5) susciter la collaboration entre élèves plutôt que la compétition et la comparaison <sup>57</sup>

Les chercheurs cités insistent souvent sur la notion d'autonomie. Selon eux, il ne faut pas motiver l'apprenant – il faut créer des conditions lui permettant de se motiver.

Ainsi, il est plus important d'apprendre à l'apprenant de s'autoévaluer que de l'évaluer tout le temps.<sup>58</sup> Par exemple, *le Portfolio européen des langues* nous aide toujours à promouvoir et à expliquer l'importance d'auto-évaluation. Il s'agit d'outil pédagogique qui vise à permettre à l'apprenant de réfléchir sur le processus d'apprentissage, d'accroître sa motivation et son autonomie et d'encourager ses expériences plurilingues et pluriculturelles.<sup>59</sup>

Ensuite, après avoir analysé un bon nombre de recherches sur l'évaluation, P. Bogaards nous recommande une liste de changements.

Par exemple, il soutient les chercheurs qui ont démontré qu'il était désirable de laisser aux apprenants le temps de formuler leurs énoncés. Il s'agit donc d'une approche qui ne prend pas plus de temps que celle qui pousse l'enseignant à corriger les apprenants en lui donnant des explications.<sup>60</sup>

Aussi, il est désirable d'encourager l'apprenant à s'exprimer en hochant la tête, en souriant de manière bienveillante, en intercalant des *oui* et des *hm*, *hm* quand l'apprenant commence à hésiter et ne jamais monopoliser la parole.

*Il n'est pas sûr que ce soient les appréciations positives qui, de par leur force motivationnelle, incitent les bons élèves à rester bons, mais il est permis de croire que des réactions encourageantes, plutôt que des critiques ou manque total de réactions peuvent amener les élèves faibles à continuer leurs efforts et à réussir.*<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> VIAU, R. (1996), *La motivation : condition esentielle de la réussite* dans *Sciences Humaines*, hors-série n° 12. Texte revu et actualisé par l'auteur, décembre 2000.

<sup>58</sup> SCHUNK, D. H. (1990), *Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning* dans *Educational Psychologist*, 25 (1), p. 71-86.

<sup>59</sup> FRANIĆ, I. (2012), *Le Portfolio européen des langues et le contexte éducatif croate : les enjeux pour le futur* dans *Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*, FF press, Zagreb, p.59

<sup>60</sup> HOLLEY, F., KING, J. M. (1975), *Imitation and correction in foreign language learning*, dans J. Schumann, N. Stenson (eds.), *New frontiers in second language learning*, Rowley (Mass.) : Newbury House, p. 81-89.

<sup>61</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 126.

D'après Viau, la façon dont l'enseignant perçoit la capacité d'apprendre et de réussir de ses apprenants est de grande importance aussi parce que cela influence les représentations et les comportements de l'apprenant. Par conséquent, cela influence son motivation aussi. Auteur mentionnée cite toute une suite de psychologues qui ont conclu que les enseignants négligeaient souvent les apprenants qu'ils considéraient comme faibles et s'occupaient de ceux qu'ils estimaient forts. Ce type d'évaluation ou de feedback négatif influence énormément la motivation de tous les apprenants, surtout des apprenants faibles et démotivés.<sup>62</sup>

De toute façon, P. Bogaards accentue l'importance des appréciations positives ou d'approbations en général. Il n'est pas sûr qu'elles incitent les bons apprenants à rester bons, mais la force motivationnelle des réactions encourageantes est incontestable.<sup>63</sup>

D'un côté, cela peut amener les apprenants faibles à faire des efforts et à réussir.

D'un autre côté, les critiques ou manque de réactions peuvent diminuer la motivation, même la faire disparaître.

---

<sup>62</sup> VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Département de Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 121.

<sup>63</sup> BOGAARDS, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Paris, p. 126.

## **4. Méthodologie de la recherche**

### **4. 1. Objectifs de la recherche**

À l'appui des théories expliquées dans les chapitres précédents, nous avons eu l'idée de décrire les facteurs principaux de l'entourage qui influencent le plus la motivation des apprenants croates à apprendre le français comme langue étrangère.

L'objectif de notre recherche était de mieux connaître les représentations des apprenants croates des facteurs qui les entourent et influent sur leur motivation et aussi constater quel facteur de leurs entours, selon eux, suscite le plus leur motivation à apprendre le FLE. De plus, on a fixé encore un objectif qui concerne l'idée de vérifier s'il y existe une relation entre les facteurs de l'entourage et, si elle existe, de la décrire.

Nous espérons que cette recherche contribuera à une meilleure connaissance et compréhension de motivation pour l'apprentissage du FLE. Par conséquent, cela contribuera peut-être à de nouvelles démarches motivationnelles.

### **4. 2. Participants**

Nous avons entrepris cette recherche à la fin de l'année scolaire 2016 avec des apprenants de la 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> classe âgés de 15 et 16 ans du XVI<sup>e</sup> lycée et du Lycée classique à Zagreb. 40 apprenants ont participé à cette recherche, 20 d'entre eux appartiennent au XVI<sup>e</sup> lycée et 20 au Lycée classique. Parmi les 40 participants, environ 20 d'entre eux apprennent le français comme première langue étrangère et les autres l'apprennent comme deuxième langue étrangère ou ils l'ont choisie comme cours optionnel.

Comme d'habitude, il était impossible d'éviter un biais d'échantillonnage à cause de quelques apprenants qui répondaient aux questions d'une manière sélective. C'est pourquoi on a accepté 37 questionnaires au lieu de 40.

### **4. 3. Instruments, méthodes et procédés de la recherche**

La recherche a été réalisée à l'aide des méthodes quantitative et qualitative. Tous les apprenants ont rempli le même questionnaire qui contient des questions de type quantitatif telles que des questions à choix multiples et des questions dichotomiques dont la réponse est oui ou non. Le questionnaire contient aussi deux types d'échelles : l'échelle bipolaire et l'échelle de Likert. Les apprenants ont exprimé le degré de leur accord avec les

affirmations proposées sur l'échelle de Likert de cinq points (1 – Pas du tout d'accord ; 2 – Pas d'accord ; 3 - Ni d'accord ni pas d'accord ; 4 – D'accord ; 5 – Tout à fait d'accord). Le pourcentage de réponses a été calculé pour chaque rubrique.

Notre questionnaire contient aussi des questions de type qualitatif, comme par exemple des questions ouvertes qui exigent comme réponse une ou deux phrases de la part des apprenants. On a posé des questions sans ordre logique de crainte que les apprenants ne se concentrent trop sur un des domaines qu'on voulait examiner.

Nous avons donné 15 minutes aux apprenants pour compléter le questionnaire. Après l'avoir complété, tous les participants ont été récompensés avec deux bonbons *Kiki*.

Quant à l'analyse des résultats, on a donné une analyse des réponses sans implications et puis on les a discutés dans le cadre théorique.

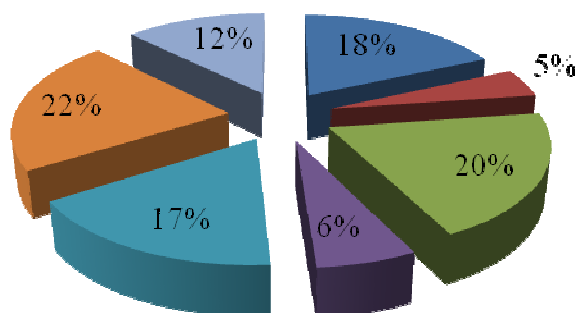
Bien que le questionnaire contienne les questions concernant les contextes scolaire et extrascolaire, nous sommes restés focalisés sur le soutien social de l'apprenant formé par sa famille, ses pairs et son enseignant. Pourtant, on a aussi décrit quelques problèmes concernant les représentations qui présentent le résultat de l'influence de l'entourage dans lequel l'apprenant vit. On a essayé de donner une image objective et mise en contexte d'apprentissage.

## 5. Résultats de la recherche

### 1.

#### J'apprends le français

- pour pouvoir communiquer avec les étrangers
- pour pouvoir travailler dans une des institutions de l'UE
- pour améliorer ma culture générale
- parce que mes parents voulaient que je l'apprenne
- pour pouvoir comprendre des films, des chansons et des journaux français
- parce que je suis curieux/curieuse
- autre

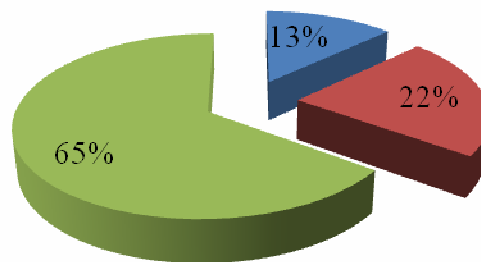


Comme il s'agit d'une question à choix multiples, les apprenants pouvaient entourer plusieurs réponses. À la fin, ils pouvaient ajouter quelque chose qu'ils considéraient comme nécessaire à la rubrique *autre*. D'un côté, la plupart des apprenants ont ajouté qu'ils apprenaient le français parce qu'ils pensent que c'est une belle langue. D'un autre côté, 5.4% des apprenants ont ajouté la possibilité d'étudier en France comme leur raison principale d'apprendre le FLE.

2. et 3.

### À la fin du premier semestre j'ai eu la note

- plus basse de ce que je crois que je mérite
- plus élevée de ce que je crois que je mérite
- la même note que celle que je crois que je mérite



Il est évident que la plupart des apprenants pensent avoir eu la note qu'ils croient qu'ils méritent. Seulement une minorité des apprenants pensent qu'ils méritent la note plus élevée que celle qu'ils ont eue et le reste des apprenants croient qu'ils méritent la note plus basse que celle qu'ils ont eue à la fin du premier semestre.

### 4. Comment décrirais-tu la langue française à un ami qui ne l'avait jamais apprise ?

La majorité (73%) des apprenants décrivent la langue française en utilisant des adjectifs comme : belle, mélodieuse, élégante, intéressante, géniale et magnifique.

Ensuite, parmi les 27 apprenants qui font la majorité mentionnée, 20 d'entre eux (74%) ajoutent que c'est une langue difficile à apprendre, exigeante et compliquée, mais très utile et qu'il vaut la peine de l'apprendre.

De même, 4 d'entre eux soulignent que la grammaire et la prononciation leur posent des problèmes et qu'il faut étudier le français régulièrement.

Seulement 5.4% des apprenants considèrent le français exclusivement comme une langue difficile et exigeante. Un d'entre eux dit :

*Il est difficile d'apprendre le français, mais c'est réalisable. L'écriture me pose des problèmes parce que cela diffère beaucoup de la lecture. Tu auras toujours la langue nouée, mais tu t'habitueras.*

Un apprenant encouragerait son ami à apprendre le français en lui disant :

*Il est facile d'apprendre le français si tu apprends déjà une langue romane.*

## **5. Ton enseignante comment décrirait-elle la langue française ?**

La plupart des apprenants (46%) croient que leur enseignante considère le français comme une langue belle, mélodieuse et intéressante. Cependant, 6 apprenants d'entre eux soulignent que leur enseignante considère le français aussi comme une langue facile et simple. 24% des apprenants déclarent que leur enseignante décrirait le français comme une langue très utile et importante. Un des apprenants cite son enseignante en écrivant :

*Elle a dit que c'était une langue importante et appréciée parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens en Croatie qui la parlent.*

Le reste des apprenants partage ce point de vue en ajoutant quelques citations de leur enseignante :

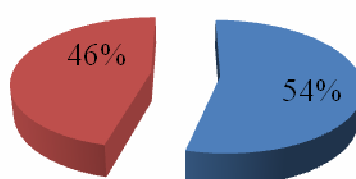
*Notre enseignante dit toujours qu'en apprenant le français on apprend la culture non pas seulement française mais aussi la culture mondiale.*

*Il est très profitable d'apprendre le français si l'on apprend d'autres langues étrangères en même temps.*

## **6.**

### **Est-ce qu'un membre de ta famille parle français ?**

■ Oui ■ Non



Parmi les apprenants qui ont au moins un membre de famille qui parle français, 8 d'entre eux (40%) déclarent que cette personne les aide à apprendre.

## 7. Les membres de ta famille que pensent-ils du fait que tu apprensdle français ?

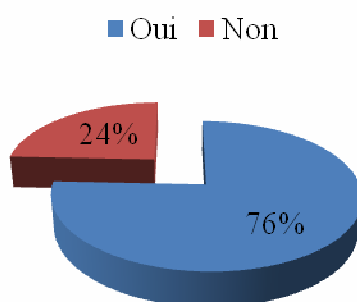
95% des apprenants estiment que leurs familles les soutiennent. Les sources de soutiens sont assez hétérogènes : 14% des apprenantscroient que leurs parents sont fiers du fait qu'ils ont choisi une langue exigeante et difficile. De plus, 22% des apprenants déclarent que leurs parents sont très heureux parce qu'ils s'intéressent à plusieurs langues étrangères et qu'ils apprennent une langue qui n'est pas l'anglais. Certains apprenants citent leurs parents : *C'est la meilleure manière de développer tes savoir-faire.*

20% des apprenants soulignent que leurs parents sont convaincus qu'ils pourront profiter de l'apprentissage du français pendant la recherche de l'emploi dans l'avenir.

Une minorité concernant 5%des apprenants déclarent que leurs familles ne leur apportent pas de soutien. Deux apprenants illustrent l'opinion de leurs parents en les citant : *C'est une langue difficile qui peut déclencher la baisse de tanote moyenne à la fin de l'année scolaire. Il vaut mieux apprendre l'allemand.*

## 8.

### Est-ce qu'un membre de ta famille a visité un pays où le français est la langue officielle ?

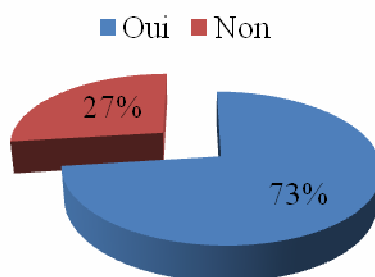


13 apprenants parmi 28 (46%) dont les membres de famille ont visité un des pays dont la langue officielle est le français déclarent qu'ilsse sont fait des amis francophones dans ce pays-là.



9.

### Utilises-tu le français en dehors de la classe de langue?



Il ressort des réponses que 13 (48%) apprenants sur 27 sont exposés au français en dehors de la classe. Ils déclarent qu'ils regardent des films, écoutent de la musique, lisent des livres ou chantent en français.

De même, 9 apprenants d'entre eux (33%) essaient de parler français avec leurs amis qui l'apprennent aussi. Quelques-uns déclarent qu'ils s'amuse en racontant des blagues en français et un apprenant admet sincèrement :

*J'utilise le français dans des conversations quotidiennes pour paraître plus intelligent.*

5 apprenants (19%) disent qu'ils sont exposés au français seulement quand ils fréquentent des événements francophones.

### 10. Écris trois à cinq associations qui te viennent à l'esprit quand on dit :

#### les Français

Les premières associations qui viennent à l'esprit à 49% des apprenants sont liées aux caractéristiques physiques des Français. Les associations les plus nombreuses sont : les hommes de haute taille, maigres, attractifs et bien habillés, les moustaches, le béret noir, les T-shirts à rayures bleues et blanches, des vêtements chers.

Les premières associations qui viennent à l'esprit à 14 apprenants (38%) sont liées aux adjectifs désignant les traits de personnalité des Français. Par exemple : intelligents, arrogants,

bien éduqués, audacieux, raffinés, charmants, égoïstes. Ils ajoutent aussi des noms tels que : le succès, des gros mots, le bon humour, des chefs de cuisine.

D'après un apprenant, la seule association qui lui vienne à l'esprit est- les victimes du terrorisme.

3 apprenants sur 37 (8%) déclarent que leurs premières associations sont liées aux personnages francophones y compris Voltaire, Victor Hugo, Louis XVI, Astérix et Obélix.

### **les Françaises**

65% des apprenants déclarent que leurs premières associations sont liées aux caractéristiques physiques telles que : une belle, mince femme sur son vélo avec une baguette dans le panier, les femmes élégantes, bien habillées, féminines et gracieuses, un rouge à lèvres rouge, les cigarettes, les cheveux longs et ébouriffés, les super-modèles, Chanel.

Les premières associations de 30% des apprenants sont liées aux adjectifs désignant les traits de personnalité comme : charmantes, séduisantes, émancipées, libérales, bien éduquées, authentiques, hédonistes, égoïstes, raffinées, intelligentes, ambitieuses, lascives, sensuelles. Quelques apprenants d'entre eux ajoutent les associations suivantes: le succès et une haute estime de soi.

2 apprenants (5%) déclarent que leurs premières associations sont liées aux personnages francophones y comprises Zaz, Édith Piaf et Marie Antoinette.

### **la culture française**

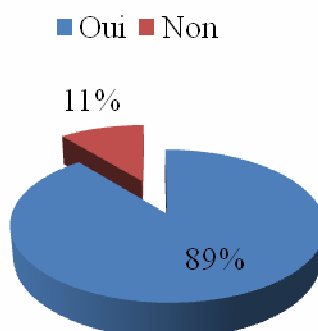
Les premières associations de 40% des apprenants sont liées aux éléments gastronomiques tels que : le vin, le fromage, le champagne, les escargots, la baguette, le croissant et la fondue.

40% des apprenants lient leurs premières associations aux adjectifs suivants : libérale, riche, intéressante, ouverte et importante. Quelques apprenants d'entre eux ajoutent qu'ils lient la culture française à l'éducation. 3 apprenants d'entre eux mentionnent aussi Napoléon, la tour Eiffel et le métro.

20% des apprenants déclarent que leurs premières associations sont liées à : des films, des livres, la musique, l'art, l'architecture, la mode.

11.

### As-tu parlé avec les Français?



Puisqu'un grand nombre des apprenants n'ont pas décrit leurs expériences, on présente quelques réponses qui ont attiré notre attention. 8 apprenants (24%) sur 33 qui ont communiqué avec les Français, déclarent qu'ils ont l'impression que les Français parlent trop vite. 15% des apprenants considèrent que les Français n'ont pas assez de patience pendant qu'ils parlent avec les étrangers et qu'ils sont arrogants. Par exemple :

*Ils refusent de parler les langues étrangères, bien qu'ils le puissent. Ils pensent que le français est la langue la plus importante au monde. Je trouve cela très arrogant.*

### 12. Qu'est-ce qui te plaît le plus dans les cours du FLE ?

Selon 40% des apprenants, les parties préférées du cours du FLE sont : la conversation en français et le travail sur le vocabulaire, les phrases et les situations quotidiennes qui leur servent à se débrouiller tout seuls (l'achat de vêtements, de billets...). Par exemple :

*Je préfère quand on apprend à communiquer.*

*Je préfère quand on fait des choses concrètes.*

8% des apprenants déclarent qu'ils préfèrent quand ils regardent des films en français et puis en discutent pendant le cours du FLE. Ils préfèrent aussi la préparation des spectacles pour le Festival de la francophonie.

30% des apprenants déclarent que l'atmosphère dans la classe et la manière d'enseigner de leur enseignante leur plaisent le plus :

*Elle veut que tous les apprenants apprennent à parler français vraiment bien.*

*Notre enseignante n'attend pas que tous les apprenants parlent bien le français. Il y a une atmosphère détendue qui règne dans les cours du FLE. Il n'y a ni tension ni compétition. Il n'y a pas de stress.*

8 apprenants (22%) déclarent qu'ils préfèrent la lecture d'un nouveau texte et un apprenant d'entre eux déclare qu'ils ont un lecteur français exceptionnel.

### **13. Qu'est-ce que tu voudrais changer dans les cours du FLE ?**

49% des apprenants répondent qu'ils ne changeraient rien.

27% des apprenants déclarent qu'ils voudraient communiquer plus en classe du FLE. Ils soulignent souvent l'importance de la communication dans les situations quotidiennes :

*Je voudrais qu'on puisse discuter plus des choses quotidiennes et moins les textes du manuel.*

*Plus de communication, moins d'apprentissage par cœur.*

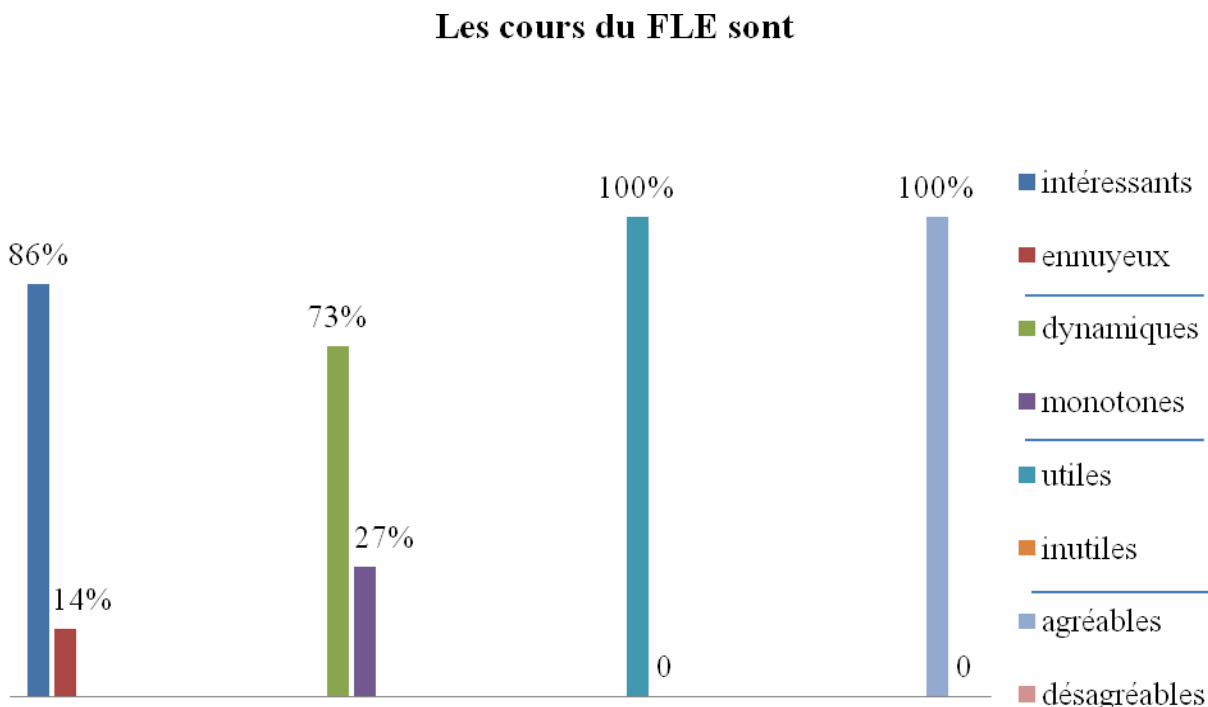
24% des apprenants donnent des propositions différentes pour améliorer la classe du FLE. Un apprenant voudrait faire plus de présentations PowerPoint sur l'histoire de France et il y a quelques-uns qui voudraient faire plus d'exercices d'écoute.

Un autre apprenant souligne l'importance d'une approche interdisciplinaire : *Je voudrais qu'on puisse visiter plus souvent les institutions françaises (l'Alliance française, la Médiathèque...)*

Deux apprenants d'entre eux voudraient changer leur manuel : *Je voudrais avoir un manuel plus intéressant et travailler plus vite parce que j'ai l'impression qu'on pourrait apprendre beaucoup plus qu'on apprend maintenant.*

Un autre apprenant dit : *Quelques apprenants devraient prendre conscience du fait que tous les apprenants ne savent pas le français aussi bien qu'eux.*

14.



La plupart des apprenants estiment les cours du FLE comme intéressants et dynamiques tandis qu'une minorité les considère comme ennuyeux et monotones. De plus, tous les apprenants estiment les cours du FLE comme utiles et agréables.

#### 15. Penses-tu que ton enseignante aime enseigner le FLE ?

Tous les apprenants croient que leurs enseignantes aiment enseigner le FLE, en d'autres mots, tous les apprenants pensent qu'elles aiment leur métier.

Parmi ceux qui justifient leurs réponses, 43% des apprenants expliquent leurs déclarations par les exemples des traits de personnalité de leur enseignante :

*Elle est toujours de bonne humeur. Elle est toujours souriante et enthousiaste. Elle n'est pas trop sévère. Elle fait un grand effort afin de nous expliquer tout. Il n'est pas facile de la fâcher.*

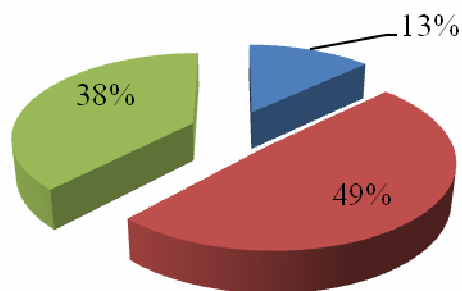
24% des apprenants concluent que leurs enseignantes aiment leur métier parce qu'elles ont un niveau élevé de la compétence linguistique :

*Elle parle français admirablement bien. Elle est amoureuse de français.*

16.

### Quel type de travail préfères-tu ?

■ le travail individuel ■ le travail en groupe ■ le travail en paire

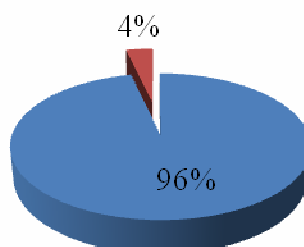


Presque une moitié des apprenants déclarent qu'ils préfèrent travailler en groupe. Seulement 13% des apprenants préfèrent le travail individuel et le reste préfère travailler en paire.

17.

### Penses-tu que le travail en groupe suscite une atmosphère compétitive ?

■ Oui ■ Non



Parmi les apprenants qui déclarent que le travail en groupe ne suscite pas une atmosphère compétitive, quelques-uns d'entre eux ajoutent :

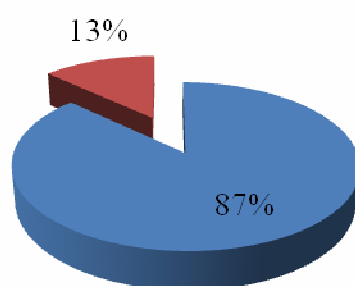
*En général, non. Mais si quelques apprenants sont compétitifs en général, cela influe négativement sur l'atmosphère.*

*C'est un travail inutile parce que chaque fois un ou deux apprenants font tout.*

18.

### **L'atmosphère compétitive pendant le travail en groupe**

- me motive et m'encourage à apprendre
- me décourage et m'incite à me comparer aux autres

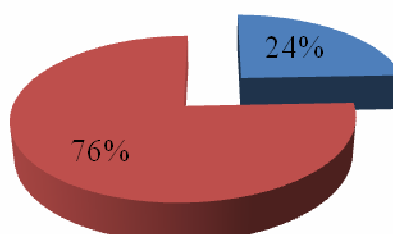


La plupart des apprenants se sentent encouragés à apprendre par l'atmosphère compétitive pendant qu'ils travaillent en groupe. Une minorité des apprenants se sentent découragés par la même atmosphère.

19. a)

### **L'enseignant insiste trop sur la grammaire.**

- Oui
- Non



Parmi 9 apprenants qui considèrent que leurs enseignantes insistent trop sur la grammaire, 55% d'entre eux pensent que c'est quelque chose de positif, même désirable :

*On ne peut ni lire ni écrire sans grammaire.*

*La grammaire française est difficile à apprendre et c'est la seule manière de la maîtriser.*

Le reste des apprenants (45%) considèrent qu'il faut travailler plus sur le vocabulaire.  
*Je peux remercier l'application Duolingo pour mon vocabulaire et non pas l'école.*

Parmi les apprenants qui déclarent que leurs enseignantes n'insistent pas trop sur la grammaire, la plupart d'entre eux soulignent que leurs enseignantes insistent beaucoup sur la communication en français. Voici quelques citations des apprenants :

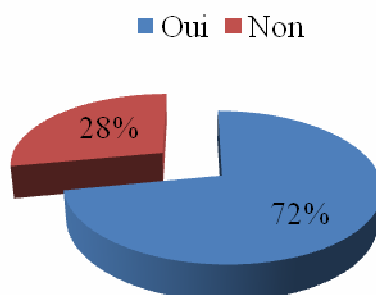
*Si l'on fait des erreurs, elle nous corrige, mais selon elle, il est important de communiquer.*

*On sait que la grammaire est très importante mais si l'on fait des erreurs, notre enseignante ne nous gronde pas.*

*Quand on parle elle nous aide à formuler les phrases.*

**b)**

### **La manière dont l'enseignant enseigne influence beaucoup ma motivation à apprendre.**



### **Quelles activités te motivent-elles à apprendre ?**

24% des apprenants parmi ceux qui ont répondu à la question posée, déclarent que la communication en français les motive le plus. De plus, ils soulignent que le vocabulaire qu'ils utilisent pendant qu'ils communiquent devrait être utile pour se débrouiller dans la vie quotidienne. La diversité de thèmes les motive aussi.

19% des apprenants disent que les contenus multimédia tels que les présentations PowerPoint, des films, des photos et des enregistrements différents suscitent leur motivation à



apprendre, tandis que 11% d'entre eux déclarent que le travail en groupe les motive le plus. Selon eux, l'activité la plus motivante est la création d'affiches différentes.

Enfin, 5% des apprenants considèrent que la motivation à enseigner de leur enseignante éveille leur motivation à apprendre.

Le reste des apprenants ajoutent qu'ils se sentent motivés quand leur enseignante introduit des éléments culturels et quand elle cherche des analogies entre des cultures différentes. Ils se sentent motivés aussi lorsqu'ils cherchent des mots inconnus sur Internet et lorsqu'ils ont la possibilité de choisir le thème de travail.

### **Quelles activités te démotivent-elles à apprendre ?**

Comme on a eu seulement quelques réponses à cette question, on a décidé de présenter quelques citations :

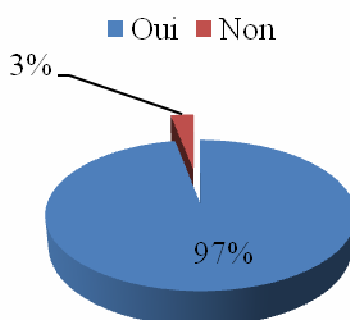
*Le cahier d'activités me dé motive le plus.*

*Je voudrais avancer plus vite, j'ai l'impression qu'on apprend très lentement et qu'on fait les mêmes choses tout le temps.*

*Je deviens très démotivé si l'on doit apprendre quelque chose par cœur.*

20.

### **Si je ne m'étais pas inscrit(e) au cours du FLE, je l'aurais regretté.**

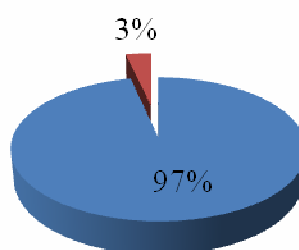


Presque tous les apprenants sont contents du fait qu'ils se sont inscrits au cours du FLE. Il semble que seulement un apprenant regrette cette décision.

21.

**J'aurais été plus motivé(e) à apprendre le FLE si j'avais eu plus d'occasions de regarder ou écouter des contenus français à la télévision ou à la radio, comme c'est le cas pour l'anglais.**

■ Oui ■ Non

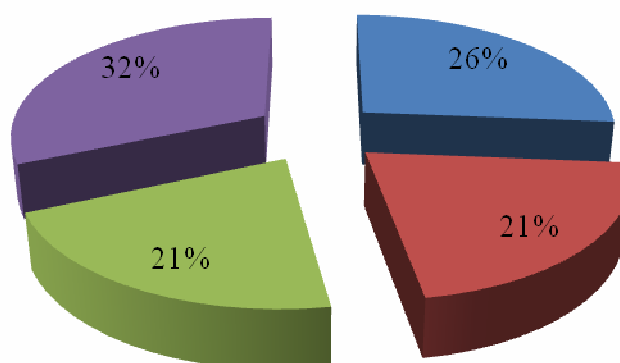


Presque tous les apprenants croit qu'ils auraient été plus motivés à apprendre le FLE s'ils avaient eu plus d'occasions de regarder ou écouter des contenus français à la télévision ou à la radio.

22.

## Qu'est-ce qui influence le plus ta motivation pour l'apprentissage du FLE?

■ Ma famille ■ Mon enseignant ■ Mes amis/collègues/pairs ■ Moi-même



La plupart des apprenants déclarent que ce sont eux-mêmes qui influencent le plus leur motivation pour l'apprentissage du FLE. Ensuite, plus d'un quart des apprenants considèrent que leurs familles influencent le plus leur motivation à apprendre tandis que presque un quart des apprenants croient que c'est leur enseignante qui influe le plus sur leur motivation. La même quantité des apprenants déclarent que leurs pairs influencent le plus leur motivation pour l'apprentissage du FLE.

**23.**Le tableau suivant montre les données quantitatives qu'on a obtenues en utilisant l'échelle de Likert.

1- Tout à fait d'accord

4- Pas d'accord

2- D'accord

5- Pas du tout d'accord

3- Ni d'accord ni pas d'accord

	1	2	3	4	5
1. L'enseignant nous encourage à communiquer et il nous écoute attentivement pendant que nous parlons.	0%	2.7%	5.4%	24.3%	<b>67.6%</b>
2. L'enseignant nous encourage à parler et dire ce qu'on pense sans avoir peur de faire des erreurs.	0%	0%	2.7%	16.2%	<b>81.1%</b>
3. Quand l'enseignant pose une question il attend la réponse patiemment.	2.7%	2.7%	2.7%	27%	<b>64.9%</b>
4. L'enseignant fait un lien entre le français et les autres langues qu'on apprend.	2.7%	10.8%	18.9%	<b>37.8%</b>	29.7%

5. Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant l'enseignant et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.	1 <b>43.2%</b>	2 16.2%	3 18.9%	4 18.9%	5 2.7%
6. Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant mes collègues et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.	1 <b>40.5%</b>	2 35.1%	3 10.8%	4 8.1%	5 5.4%
7. L'enseignant me complimente chaque fois que j'essaie de communiquer en français.	1 2.7%	2 0%	3 18.9%	4 21.6%	5 <b>56.8%</b>
8. Je serais plus motivé à apprendre si j'avais plus d'occasions de parler français.	1 2.7%	2 8.1%	3 13.5%	4 29.7%	5 <b>45.9%</b>
9. L'enseignant pense que je suis bon en français.	1 2.7%	2 8.1%	3 10.8%	4 <b>45.9%</b>	5 32.4%
10. Mes collègues pensent que je suis bon en français.	1 5.4%	2 10.8%	3 21.6%	4 29.7%	5 <b>32.4%</b>
11. Quand j'ai une mauvaise note, je n'ai plus envie d'apprendre.	1 <b>45.9%</b>	2 18.9%	3 29.7%	4 2.7%	5 2.7%
12. L'enseignant prête trop d'attention aux apprenants les plus forts en français.	1 <b>56.8%</b>	2 27%	3 2.7%	4 5.4%	5 8.1%
13. L'enseignant m'encourage à regarder des films, des spectacles et des expositions francophones et d'écouter de la musique francophone.	1 10.8%	2 2.7%	3 24.3%	4 21.6%	5 <b>40.5%</b>
14. Les notes influencent beaucoup mon envie d'apprendre.	1 5.4%	2 10.8%	3 <b>35.1%</b>	4 29.7%	5 18.9%
15. Je crois que je serais plus motivé à apprendre le FLE s'il y avait une possibilité de faire un échange scolaire international dans le cadre de la classe du FLE.	1 10.8%	2 8.1%	3 27%	4 24.3%	5 <b>29.7%</b>

## **6. Discussion**

Cette recherche a été organisée afin qu'on puisse parvenir à une meilleure connaissance du rôle de l'entourage dans le processus de motivation pour l'apprentissage du FLE. On a rassemblé des données qualitatives et quantitatives à l'aide d'un questionnaire détaillé.

Les limites du questionnaire en tant que moyen d'examiner et de décrire une telle réalité complexe sont bien connues. Ce qui est décrit ici ne peut pas couvrir tous les facteurs de l'entourage ni donner une image définitive. Il manque par exemple une observation détaillée des apprenants afin de vérifier le vrai rôle de leurs attitudes en classe du FLE. Malgré les limites mentionnées, cette recherche nous a menés vers plusieurs conclusions importantes.

Constatons d'abord que la motivation des apprenants du FLE a ses origines dans de différentes représentations, expériences et personnes de leurs entours. Cette recherche nous a aidés à décrire les facteurs qui influencent la motivation pour l'apprentissage du FLE et qui agissent d'une manière désordonnée dans les entours des apprenants. On a déjà expliqué que le questionnaire a été composé des questions sans un ordre logique pour que les apprenants puissent se concentrer sur tous les domaines couverts par les questions. De ce fait, on les a groupés pour pouvoir donner une image claire des entours des apprenants.

### **6. 1. Les représentations**

La première partie des résultats présentés dans le chapitre précédant reflètent les attitudes des apprenants quant à la langue française.

Les résultats observés montrent que la majorité des apprenants l'ont décrite comme une langue belle et mélodieuse, mais compliquée et difficile à apprendre et qu'une minorité l'a décrite comme une langue difficile et exigeante.

Ensuite, quant à la question sur les attitudes des enseignantes, les réponses des apprenants reflètent une manière intéressante, mais attendue dont les lycéens réfléchissent. La plupart d'entre eux ont souligné que leurs enseignantes considéraient le français comme une langue belle et mélodieuse aussi, mais assez simple et facile à apprendre. Quelques apprenants ont offert une image plus précise de leurs enseignantes en les citant. Grâce à ces citations, on peut conclure que les deux enseignantes soignent la langue et la culture francophones en classe du FLE.

En ce qui concerne les associations des apprenants, on a rassemblé toute une collection des stéréotypes inévitables et complètement fossilisés dans notre société, ce qui n'est pas une nouvelle étonnante.

Quant aux Françaises et Français, la majorité des associations sont liées à leurs caractéristiques physiques. Comme d'habitude, la quantité de réponses qui sont rattachées aux caractéristiques physiques des Françaises est plus grande que celle qui concerne les caractéristiques physiques masculines. Les adjectifs décrivant les Françaises avec une connotation sexuelle et le fait que seulement cinq apprenants ont proposé les noms des personnages français célèbres comme leurs premières associations nous ont confirmé le pouvoir éternel des stéréotypes.

Il est aussi très intéressant de voir que les Françaises et les Français sont perçus comme bien éduqués, audacieux, raffinés, intelligents, mais également arrogants et égoïstes. On ne croit pas que ces derniers adjectifs aient une connotation négative. En suivant l'ordre des associations écrites par les apprenants, il n'est pas difficile de supposer que les Français, selon eux, aient plusieurs raisons d'avoir une haute estime de soi qui touche souvent la ligne où l'arrogance commence.

À propos de la culture française, on est heureux de voir que la plupart des apprenants ont mentionné des éléments culturels différents, soit gastronomiques, soit artistiques. Il y a aussi des apprenants qui lient la culture française à l'éducation, ce qui peut expliquer peut-être les représentations présentées.

Il ressort de cette recherche que le temps est venu de s'interroger :

*Toutes ces représentations d'où viennent-elles ?*

Il semble que la majorité des apprenants aient déjà communiqué avec les Français au moins une fois. Puisqu'un grand nombre des apprenants ont déclaré qu'ils pensaient que les Français parlaient trop vite et qu'ils étaient sympathiques, mais arrogants, on peut conclure que toutes ces associations que l'on vient de présenter ne sont pas issues des expériences personnelles.

Un tel exemple démontre qu'au moment où les apprenants ont vécu leurs propres expériences, ils ont commencé à les rattacher aux images qu'ils possédaient déjà – aux stéréotypes.

Quoi qu'il en soit, les résultats donnés nous confirment que les stéréotypes sont des croyances assez simplifiées, généralement erronées qui n'ont rien à voir avec une expérience personnelle.

En suivant l'idée de D. Moore que toutes les représentations peuvent se redéfinir et renégocier dans l'interaction en classe de langue, on peut comprendre qu'il est très important

de communiquer avec les apprenants et de les faire échanger leurs expériences afin de pouvoir élaborer les représentations, qui, selon J. Mihaljevic Djigunovic, font une base affective de motivation.

Les stéréotypes donnés sont créés sûrement à l'aide des médias et des publicités qui ne nous aident pas à voir ce qui est réaliste mais idéaliste. C'est le moment où l'on devrait reconnaître des fonctions constructives des stéréotypes en tant qu'enseignants. En discutant les représentations et en les comparant, on peut susciter la motivation des apprenants aussi que le développement du regard critique chez eux.

Cette recherche nous prouve que le besoin de ce type de travail dans les écoles croates est incontestable.

## **6. 2. Le soutien social**

### **6. 2. 1. Les parents**

Malgré que la majorité des apprenants aient au moins un membre de famille qui a visité un des pays francophones et que la majorité d'entre eux se soient fait des amis dans ce pays-là, moins d'une moitié des apprenants ont quelqu'un dans la famille qui parle français. Cependant, ces membres de famille ne les aident pas forcément à apprendre.

Comme un fort pourcentage des parents soutient leurs enfants avec la fierté, il est évident pourquoi les apprenants ont des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage du FLE.

Il semble que ces parents croient qu'il s'agit d'une langue très exigeante qui les aidera à cultiver leurs jardins. Avec un tel soutien, il n'est pas étonnant que leurs enfants décrivent le français comme une langue exigeante qui vaut toujours la peine d'être apprise.

On a aussi témoigné des réponses contraires. Il y a des parents qui ont peur que l'apprentissage du français puisse provoquer la baisse de la moyenne annuelle de leur enfant à l'école et il y a aussi ceux qui sont convaincus qu'il vaut mieux apprendre l'allemand.

Il est très intéressant et important de noter que nous avons eu un pourcentage identique des apprenants qui considèrent le français comme une langue exclusivement difficile à apprendre et exigeante.

En fonction de ces résultats, il est possible de se rendre compte que l'influence des représentations parentales de la langue sur les représentations de leurs enfants est évidente et notable. On voit ainsi confirmée la thèse de R. Viau qui dit que les facteurs liés au milieu familial sont probablement les plus forts à influencer la motivation de l'apprenant, ce qui a été

prouvé aussi en Croatie dans le cadre de la recherche sur le développement de l'autonomie de l'apprenant.<sup>64</sup>

## 6. 2. 2. Les pairs

Puisque la plupart des apprenants ont déclaré qu'ils préféreraient travailler en groupe ou en paire, on peut conclure qu'ils préfèrent que l'apprentissage se déroule dans une situation coopérative, c'est-à-dire avec, par ou pour les autres.

Conformément à la théorie de R. Schmidt qui donne toujours la priorité à la situation coopérative, on constate que ces apprenants sont motivés par la situation d'apprentissage qui se déroule dans une atmosphère où ils jouent tous le rôle de soutien.

Pourtant, l'analyse des résultats obtenus nous a offert une image totalement contraire. Presque tous les apprenants ont déclaré que le travail en groupe suscitait une atmosphère compétitive. Nous avons été particulièrement étonnés par le fait que la majorité d'entre eux se sentent motivés et encouragés à apprendre par une telle atmosphère.

Comme seulement une minorité des apprenants se sentent découragés et incités à se comparer aux autres par l'atmosphère compétitive, on n'est pas arrivé à justifier la thèse de la professeure J. Mihaljevic Djigunovic que la situation compétitive motive seulement ceux qui se sentent capables à vaincre ni la thèse de R. Schmidt qui considère uniquement la situation coopérative comme motivante.

Par ailleurs, la citation d'un apprenant nous a fait réfléchir encore sur ce thème :

*Si quelques apprenants sont compétitifs en général, cela influe sur l'atmosphère très négativement.*

De même, un des apprenants accentue l'inutilité de travail en groupe parce que chaque fois un ou deux apprenants font tout ce qu'il faut. Cela ressemble beaucoup à une de thèses de J. Mihaljevic Djigunovic qui accentue que l'effort d'un apprenant peut être inutile si les autres apprenants sont plus capables que lui d'accomplir une tâche.

---

<sup>64</sup>JELIĆ, A.-B. (2012), *European Language Portfolio : The Croats Parents' Perspective dans Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la connaissance linguistique*, FF press, Zagreb, p. 193.



Quoiqu'il en soit, il est évident que la thèse de J. Mihaljevic Djigunovic que la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage influe énormément sur la motivation à apprendre est confirmée.

S'il s'agit de la situation coopérative, on sait grâce à la professeure mentionnée, elle est toujours accompagnée de représentations positives de la langue apprise. Conformément à nos résultats, il semble que la situation compétitive puisse être accompagnée des représentations positives aussi.

Un autre renseignement notable qui ressort de notre recherche concerne les attitudes des apprenants à l'égard des erreurs. Nous les avons examinées à l'aide de l'échelle de Likert. Les données du questionnaire révèlent que la plupart des apprenants ne sont pas du tout d'accord avec les affirmations suivantes :

1. *Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant l'enseignant et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.*
2. *Je ne suis pas à l'aise en faisant des erreurs devant mes collègues et c'est pourquoi je préfère ne pas parler.*

Cependant, il y a moins d'apprenants qui ne sont pas à l'aise lorsqu'ils font des erreurs devant leurs enseignantes que ceux qui se sentent de la même manière devant leurs collègues. Quant aux apprenants qui sont tout à fait d'accord avec les affirmations données, il y a deux fois plus de ceux qui ne sont pas à l'aise en faisant des erreurs devant leurs collègues.

On remarque aussi que la même quantité des apprenants croient que leurs collègues ne pensent pas qu'ils soient bons en français.

Cela nous amène à nous demander si c'est la raison pour laquelle ces apprenants déclarent qu'ils ne se sentent pas à l'aise en s'exprimant en français devant leurs collègues. Cela implique aussi l'importance de l'influence des pairs sur l'estime de soi des apprenants qui est étroitement lié à la motivation. La diminution de l'estime de soi d'un apprenant peut nuire grièvement à sa motivation à apprendre.

Les résultats obtenus confirment absolument la thèse de P. Bogaards qui désigne l'impact des pairs sur les apprenants d'une langue étrangère :

*Là où un enfant de six ans cherche surtout l'approbation de ses parents, le préadolescent, et à plus forte raison, l'adolescent essaient d'obtenir celle de leurs camarades.*

Les mêmes résultats confirment la thèse de la professeure J. Mihaljevic Djigunovic que les attitudes des pairs peuvent influencer sur la peur de communiquer en langue étrangère.

Finalement, c'est une raison dans la mer des autres pour travailler sur l'atmosphère en classe du FLE.

### 6. 2. 3. L'enseignant

Les résultats qu'on va discuter dans ce chapitre-ci se rapportent surtout aux attitudes des apprenants à l'égard de leurs enseignantes.

D'abord, tous les apprenants ont déclaré qu'ils croyaient que leurs enseignantes aimaient leur métier. Comme la plupart d'entre eux ont illustré leurs réponses en donnant quelques exemples des traits de personnalités de leurs enseignantes, il n'est pas difficile de conclure qu'encore une recherche a confirmé l'importance des traits de personnalité de l'enseignant dans le processus de motivation.

Il semble que les apprenants concluent que leurs enseignantes adorent leur métier parce qu'elles sont toujours de bonne humeur, souriantes, enthousiastes et pas trop sévères. Étant donné que les recherches ont déjà montré qu'un enseignant chaleureux, ouvert et empathique avait plus d'influence sur la motivation de ses apprenants qu'un enseignant sévère, ces résultats ne nous ont pas étonnés.

En considérant aussi l'idée de P. Bogaards que l'atmosphère qui règne dans la classe de langue dépend de l'enseignant, on a décidé d'essayer de trouver quelques arguments qui la justifieraient.

En effet, ce n'était pas la mer à boire. Plus d'un quart des apprenants ont déjà déclaré que c'était l'atmosphère et la manière d'enseigner de leurs enseignantes qui leur plaisaient le plus en classe du FLE. Voilà deux citations des apprenants qui illustrent les réponses analysées :

*Il n'y a pas de stress.*

*Il y a une atmosphère détendue qui règne dans les cours du FLE. Il n'y a ni tension ni compétition.*

Il est clair aussi que les deux enseignantes sont réalistes en termes de leurs attentes. On peut justifier cette conclusion en citant un des apprenants :

*Notre enseignante n'attend pas que tous les apprenants parlent bien le français.*

On croit qu'un mélange des attentes réalistes et d'une vraie envie de faciliter l'apprentissage du FLE à tous les apprenants a un effet fort motivant et encourageant parce que c'est la manière de donner aux apprenants plusieurs occasions de réussir.

D'ailleurs, un certain pourcentage des apprenants expliquent leurs réponses en estimant la compétence linguistique de leurs enseignantes comme excellente. C'est tout à fait logique parce que c'est une des composantes inévitables d'un bon enseignant, motivé à enseigner.

Comme nous avons utilisé l'échelle de Likert afin de vérifier les attitudes des apprenants à l'égard de leurs enseignantes, on va interpréter quelques données statistiques qu'on a obtenues.

Puisque la plupart des apprenants ont déclaré qu'ils étaient tout à fait d'accord avec les faits que leurs enseignantes les encourageaient à communiquer et écoutaient attentivement pendant qu'ils parlaient, qu'elles les encourageaient à dire ce qu'ils pensaient, sans avoir peur de faire des erreurs et qu'elles attendaient les réponses patiemment quand elles leur posaient des questions, on peut constater que les deux enseignantes choisissent une pédagogie de patience comme leur approche quotidienne.

Puisque C. Arnaud souligne toujours dans ses travaux qu'un bon enseignant s'intéresse aux apprenants en tant qu'individus et qu'il encourage la discussion en classe en les invitant à exprimer leurs propres idées et attitudes, on peut conclure aussi que l'impact de la pédagogie de l'enseignant sur ses apprenants est énorme. Les résultats présentés témoignent aussi des capacités des enseignantes à négocier et s'adapter et de leurs rôles des vrais *maîtres accoucheurs*.

Comme du côté de B. Prot la motivation à apprendre se construit en interaction entre les apprenants et l'enseignant et en interaction avec les autres, on croit que ce n'est pas le fruit du hasard qu'un quart des apprenants ont déclaré que leur enseignante influençait le plus leur motivation à apprendre le français.

Enfin, quand nous avons demandé aux apprenants d'écrire quelles activités les motivent, 5% d'eux ont répondu que c'était la motivation à enseigner de leurs enseignantes qui éveille leur motivation à apprendre.

Conformément à l'idée de R. Viau que le manque de motivation de la part de l'enseignant est souvent à l'origine du manque de motivation de ses apprenants, tous les résultats obtenus nous mènent vers la conclusion que c'est aussi le cas dans un exemple contraire. Il est évident qu'un enseignant motivé à enseigner suscite la motivation à apprendre chez ses apprenants.

### 6. 3. Les activités

À plusieurs reprises, on a signalé que les activités en classe de langue servaient à placer l'apprenant dans les situations qui l'incitent à apprendre. On va discuter les résultats obtenus tout en prenant en considération que la motivation à apprendre est surtout influencée par trois types de perception : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une activité et la perception de la contrôlabilité.

#### Perception de la valeur d'une activité

La plupart des apprenants considèrent les cours du FLE comme intéressants, dynamiques, utiles et agréables. Ainsi, il semble que la plupart des apprenants préfèrent des activités concernant la communication en classe et aussi le travail sur des *choses concrètes* y compris par exemple l'achat d'un billet ou de vêtements.

Il s'agit donc ici du rôle important des activités authentiques qui créent des situations authentiques incitant les apprenants à apprendre. On voit ainsi confirmé l'effet bénéfique de l'approche actionnelle.

Une minorité préfère regarder des films en français et préparer des spectacles pour le Festival de la Francophonie. Au même temps, presque une moitié des apprenants pensent qu'ils seront plus motivés s'ils avaient plus d'occasions de parler français.

Ces résultats nous rappellent l'importance d'utilité de la langue étrangère qu'on enseigne.

Quant aux choses que les apprenants voudraient changer en classe du FLE, il n'y en a pas beaucoup. Par exemple, quelques apprenants ont souligné qu'il était important de discuter des choses quotidiennes au lieu de discuter les textes du manuel.

De plus, certains apprenants voudraient visiter plus souvent des institutions françaises à Zagreb telles que l'Alliance française ou la Médiathèque.

En bref, on peut constater qu'ils partagent presque tous le point de vue suivant, illustré par la citation d'un des apprenants :

*Je préfère quand on apprend à communiquer.*

Face à ces résultats, il importe de se rendre compte du fait que les apprenants sont motivés à apprendre à faire des choses pratiques qui leur servent. Bien au contraire, il va de soi que l'apprenant qui ne voit aucune utilité aux activités proposées reste toujours démotivé.

De toute façon, des activités utiles et signifiantes aux yeux de l'apprenant, donnent du sens à tout ce qu'on fait chaque fois qu'un apprenant se pose la question : *À quoi cela va me servir plus tard ?*

Étant donné que la plupart des apprenants croient qu'ils seraient plus motivés à apprendre s'il y avait une possibilité de faire un échange scolaire international dans le cadre de la classe du FLE et qu'un certain pourcentage des apprenants ont déclaré que la possibilité d'étudier en France était leur raison principale d'apprendre le FLE, on peut comprendre mieux la question posée en haut.

### **Perception de sa compétence à accomplir une activité**

En matière de la perception mentionnée, commençons par l'interprétation des résultats se rapportant à une des difficultés monumentales de la langue française – la grammaire. Donc, la majorité des apprenants considèrent que leurs enseignantes n'insistent pas trop sur la grammaire. Mais la minorité des apprenants qui le pense ne trouvent pas que ce soit inutile. Ils expliquent leurs opinions en décrivant l'importance de la grammaire :

*On ne peut lire ni écrire sans grammaire. La grammaire française est difficile à apprendre et c'est la seule manière de la maîtriser.*

D'une part, les résultats présentés se rapportent surtout à l'utilité de la grammaire et au fait que les apprenants soient conscients de son importance. D'autre part, il est intéressant de noter que l'apprentissage de la grammaire présente un défi pour eux et aussi exige d'eux un engagement cognitif. Les apprenants soulignent toujours que leurs enseignantes insistent sur la communication et qu'ils ont besoin de la grammaire pour pouvoir communiquer.

Pour toutes ces raisons, il n'est pas étonnant que les apprenants se sentent motivés à apprendre la grammaire française qui n'est pas seulement un défi exigeant de s'engager cognitivement, mais aussi un outil inévitable afin d'établir une communication de bonne qualité.

Comme les apprenants ont accentué plusieurs fois que leurs enseignantes ne les pénalisaient ni reprochaient s'ils ne maîtrisaient pas la grammaire française, on peut conclure qu'une telle approche leur donne l'occasion de montrer ce qu'ils savent faire et n'accentue pas ce qu'ils ne savent pas. Il va de soi qu'un tel contexte d'apprentissage encourage les apprenants à être plus autonomes et, par conséquent, plus motivés. Par exemple, ils préfèrent aussi chercher des mots inconnus sur Internet. Ainsi, les apprenants développent leur(s) autonomie(s).

Quant à l'utilité de la langue, il est évident que les apprenants se sentent démotivés par le fait qu'ils n'aient pas assez d'occasions d'utiliser le français. Par exemple, presque tous les apprenants croient qu'ils auraient été plus motivés à apprendre s'ils avaient eu plus d'occasions de regarder ou d'écouter des contenus en français à la télévision ou à la radio, comme c'est le cas pour l'anglais. La plupart d'entre eux est exposé au français en regardant des films, en écoutant de la musique, en lisant ou en chantant en français. Il y en a ceux qui utilisent le français lorsqu'ils fréquentent des événements francophones. Malheureusement, plus d'un quart des apprenants n'utilisent pas le français en dehors de la classe. Mais un grand nombre de ceux qui l'utilisent, parlent français avec leurs amis qui l'apprennent aussi, ce qui nous confirme de nouveau la thèse sur l'influence des pairs sur la motivation à apprendre.

Puisque les recherches de D. H. Schunk déjà mentionnées ont montré que l'observation de l'exécution d'une activité par un pair influençait plus la perception qu'un élève avait de sa compétence que l'observation d'un professeur, on peut constater que c'est une des raisons pour lesquelles les apprenants préfèrent communiquer et travailler en groupe. Pendant qu'ils communiquent, c'est-à-dire utilisent le français, ils développent les perceptions de leurs compétences, leurs propres autonomies et cultivent leurs sentiments d'efficacité personnelle. En conséquence, ils se sentent motivés à continuer à faire des efforts.

### **Perception de la contrôlabilité**

En considérant qu'un apprenant qui a un certain contrôle sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité améliorera sa perception de la contrôlabilité et, par conséquent, deviendra plus motivé, on a décidé de vérifier quelles activités stimulent la perception de la contrôlabilité de l'apprenant.

Partant des résultats présentés dans le chapitre précédent, on peut déduire que les activités ayant un caractère interdisciplinaire peuvent faire augmenter la perception de la contrôlabilité de l'apprenant parce qu'il va s'engager plus à accomplir les tâches liées à de différents domaines.

Ce type d'activités exige aussi un engagement cognitif qui stimule le développement d'autres perceptions aussi. Les apprenants ont confirmé maintes fois que leurs enseignantes liaient souvent le français aux autres langues qu'ils apprennent. Par exemple, la plupart des apprenants ont été d'accord avec l'affirmation suivante :

*L'enseignant fait un lien entre le français et les autres langues qu'on apprend.*

Cela nous confirme la présence de l'approche plurilingue dans les deux lycées.

Ensuite, la majorité des apprenants est tout à fait d'accord avec le fait que leurs enseignantes les encouragent à regarder des films, des spectacles et des expositions francophones et aussi à écouter de la musique en français. C'est aussi un moyen d'entrer dans des domaines différents et donner le caractère interdisciplinaire à ce qu'on fait en classe du FLE. De plus, les apprenants mentionnaient souvent que leurs enseignantes parlaient toujours de la culture française et qu'elles la liaient aux autres cultures. Ces résultats nous montrent qu'au moment où l'enseignant utilise l'analogie, il commence à encourager les apprenants à s'engager cognitivement. De ce fait, leurs perceptions de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité se développent et influencent énormément leur motivation à apprendre.

D'ailleurs, selon la plupart des apprenants, ce sont la diversité de thèmes, la création d'affiches différentes et la possibilité de choisir le thème de travail qui les motivent souvent. En fonction de ces résultats, il est possible de confirmer la thèse de R. Viau qu'il faut permettre aux apprenants de faire des choix afin qu'on les motive. Soulignons que l'apprenant qui peut choisir un texte à lire ou le thème de travail se sentira sans doute capable de contrôler le déroulement et les conséquences de l'activité donnée.

En faveur de la création d'affiches différentes, c'est la manière de susciter la collaboration entre les apprenants, plutôt que la compétition et la comparaison. Comme nous avons déjà signalé l'effet bénéfique de l'apprentissage coopératif, il n'y a pas besoin d'expliquer comment ce type d'apprentissage améliore les perceptions des apprenants de leurs compétences capacités à contrôler leurs apprentissages.

Bien que seulement quelques apprenants aient répondu à la question concernant les activités démotivantes pour eux, il était possible de voir que les apprenants mentionnent très souvent l'apprentissage par cœur dans le contexte des activités qui les démotivent et découragent. On croit que ce type d'activités n'exige aucun engagement créatif ni présente aucun défi pour les apprenants. Toutefois, il n'est pas possible d'apprendre une langue étrangère sans apprentissage par cœur. C'est pourquoi on ne doit pas l'éviter, mais essayer de responsabiliser les apprenants en leur permettant de faire des choix et de leur offrir des analogies tout en cultivant l'interdisciplinarité en classe du FLE. En définitive, la motivation ne disparaîtra pas.

## 6. 4. L'évaluation

Partant de l'idée que l'évaluation ne sert pas uniquement à récompenser des réussites ou pénaliser des échecs, mais aussi à aider les apprenants à améliorer leurs connaissances et performance, on a essayé de vérifier et décrire l'influence de l'évaluation quotidienne, y compris les approbations et les commentaires en classe du FLE.

Pourtant, on commence par les notes. A la fin du premier semestre, plus d'une moitié des apprenants ont eu les notes qu'ils croient qu'ils méritent. Ce qui est intéressant, c'est le fait qu'il y a plus d'apprenants qui croient avoir eu des notes plus élevées que celles qu'ils méritent que les apprenants qui pensent d'une manière opposée. On croit que ces réponses sont étroitement liées aux attitudes à l'égard de leurs enseignantes qui, selon les apprenants, ne pénalisent pas leurs échecs. De plus, on devrait prendre en considération que les apprenants de la première et la deuxième classe ont participé à cette recherche. Donc il s'agit des débutants en apprentissage du FLE et il est évident que les deux enseignantes voulaient les encourager à continuer à apprendre en leur donnant de bonnes notes.

Une grande majorité des apprenants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que leurs enseignantes les complimentent quand ils essaient de communiquer en français. De même, presque tous les apprenants sont d'accord avec l'affirmation suivante : *L'enseignant nous encourage à communiquer et il nous écoute attentivement pendant que nous parlons.*

On sait déjà qu'il est plus important, selon R. Viau, de commenter des travaux des apprenants plutôt que de se limiter à les noter. Il est aussi important de reconnaître l'effort qu'ils déploient, les encourager à s'exprimer en hochant la tête par exemple, et, bien sûr, ne jamais monopoliser la parole. Par ailleurs, il est sans doute désirable de laisser aux apprenants le temps de formuler leurs énoncés.

Quant à l'affirmation : *Les notes influencent beaucoup mon envie d'apprendre*, il semble que la plupart des apprenants se sentent influencés par les notes qu'ils obtiennent en classe du FLE.

Cependant, il est intéressant que presque une moitié des apprenants ne se sentent pas démotivés quand ils ont une mauvaise note.

On a déjà parlé de la grammaire, cependant, il faut souligner encore une fois que les deux enseignantes ne pénalisent pas les apprenants quand ils font des erreurs. Bien au contraire, elles les aident. C'est la clé principale pour comprendre pourquoi les apprenants ne se sentent



pas frustrés quand ils font des erreurs devant leurs enseignantes. Ils savent que leur objectif est d'apprendre et non pas d'être parfait.

En effet, la plupart des apprenants croient que leurs enseignantes pensent qu'ils sont bons en français. Ce qui a attiré notre attention le plus, c'est le fait que la quantité de ceux qui pensent d'une manière contraire (11%) presque égale à la quantité des apprenants (13%) qui croient avoir eu la note plus basse que celle qu'ils croient qu'ils méritent.

Il est temps peut-être de s'interroger sur le problème suivant : *Les apprenants croient-ils que la note qu'ils ont eue soit issue de l'opinion personnelle de leurs enseignantes ?*

Voilà une proposition pour les recherches suivantes. On peut seulement constater, plus précisément, justifier la thèse de R. Viau : la façon dont l'enseignant perçoit la capacité d'apprendre et de réussir de ses apprenants est de grande importance aussi parce que cela influence les perceptions et les comportements de l'apprenant. Par conséquent, cela influence sa motivation aussi.

Enfin, plus de trois quarts des apprenants ne sont pas d'accords avec l'affirmation suivante : *L'enseignant prête trop d'attention aux apprenants les plus forts.*

Il est vrai que souvent les enseignants s'occupent plus des apprenants qu'ils estiment forts que de ceux qu'ils considèrent faibles. Il faut conscientiser le fait que ce soit aussi un type d'évaluation. En d'autres mots, c'est un feedback négatif qui influence énormément la motivation de tous les apprenants, surtout des apprenants faibles et démotivés.

Un apprenant a noté :

*Quelques apprenants devraient prendre conscience du fait que tous les apprenants ne maîtrisent pas le français aussi bien qu'eux.*

Même si plus de trois quarts des apprenants ne pensent pas que leurs enseignantes prêtent trop d'attention aux apprenants les plus forts, un tel exemple, même s'il est exceptionnel, démontre que cela peut être assez frustrant pour les apprenants qui ne peuvent pas suivre ceux qui apprennent plus vite qu'eux.

Finalement, après avoir interprété tous les résultats obtenus, on conclut que les notes et les commentaires des enseignantes influent sur les attitudes que les apprenants ont à l'égard d'eux-mêmes et de leurs capacités, qui, par conséquent, suscitent ou nuisent leur motivation à apprendre.

## **6. 5. Les attitudes personnelles des apprenants**

On a décidé d'interpréter encore deux résultats séparément. Bien qu'il soit possible d'apercevoir qu'une minorité des apprenants se sentent démotivés ou découragés à apprendre ou parler français, deux dernières questions nous ont fait garder le sourire.

Presque tous les apprenants auraient regretté s'ils ne s'étaient pas inscrits au cours du FLE. Cela nous fait croire que la langue française est toujours bien vue et considérée comme utile, malgré la motivation à apprendre et les représentations d'elle.

À la fin de la recherche, on a demandé aux apprenants d'écrire ce qui influence le plus leur motivation à apprendre le FLE.

Bien que le graphique qui présente les résultats ait l'air assez symétrique, il ressort des réponses des apprenants que la personne qui influence le plus leur motivation à apprendre est l'apprenant lui-même. Le graphique révèle aussi que les familles des apprenants influencent leur motivation plus souvent que leurs enseignantes ou leurs amis. Il semble aussi que leurs enseignantes aient la même influence que leurs pairs.

Nous avons prouvé une influence assez dominante de la famille, des pairs et de l'enseignant. Mais il est évident que nos lycéens sont déjà prêts à prendre la responsabilité de leur apprentissage.

Quoiqu'il en soit, on peut constater que les apprenants ont sûrement une bonne perception de la contrôlabilité parce qu'ils se sentent responsables de leurs échecs et réussites. Il ne nous reste que de conclure que c'est le facteur qui les motive le plus.

## 7. Conclusion

Grace à notre recherche détaillée, nous avons réussi à décrire l'entourage dans lequel se déroule le processus motivationnel au sein de l'apprentissage du FLE dans deux lycées zagrebois.

Nous avons constaté que tous les facteurs observés sont importants dans le processus motivationnel de l'apprenant et qu'ils interagissent constamment et qu'ils sont souvent interdépendants. Ce qui est intéressant, c'est le fait qu'un facteur semble être le plus important. C'est l'apprenant lui-même, en d'autres termes, le pouvoir qu'il possède dans le contexte de l'auto-motivation, l'autoévaluation et l'autorégulation. Il est étonnant que les apprenants âgés de 15 et 16 ans se sentent déjà responsables de leurs apprentissages et que la plupart d'entre eux n'a pas besoin d'être motivé par quelqu'un d'autre.

Je voudrais vous rappeler la question qu'on a posée dans l'introduction :

*Si l'on comprenait mieux l'entourage de l'apprenant et son influence sur la motivation, pourrait-on développer des stratégies motivationnelles qui nous permettraient d'intervenir dans le processus motivationnel de l'apprenant ?*

La réponse est : *Évidemment oui*. On conclut qu'on peut développer des stratégies motivationnelles tout en travaillant sur les représentations des apprenants, en enseignant la langue comme instrument d'interaction, en installant des situations qui permettent aux apprenants de développer leur sentiment d'efficacité personnelle et en leur donnant l'occasion de se motiver.

J'espère que cette recherche m'aidera dans mon parcours professionnel. Une fois, j'ai entendu une enseignante dire : *Être enseignante c'est aussi l'envie de continuer à rester à l'école, de continuer à étudier*.

En continuant à étudier et à travailler, je suis sûre que je deviendrai démotivée de temps en temps. Mais au moment où je commence à penser que mes apprenants se sentent démotivés, je vous promets, je relirai la question posée en haut. Et je ferai tout mon possible pour que je comprenne mieux l'entourage dans lequel mes apprenants apprennent.

Évidemment, c'est la meilleure manière de les encourager à se motiver eux-mêmes.

## 8. ANNEXE : Le questionnaire

### UPITNIK ZA UČENIKE

*Dragi učenici,*

*ovaj upitnik dio je istraživanja koje provodim u sklopu izrade diplomskog rada naslov kojeg glasi: **Utjecaj okružja na motivaciju za učenje francuskog jezika**. Upitnik je u potpunosti **anoniman** pa vas ljubazno molim da na pitanja odgovarate **iskreno i samostalno**. Rezultate upitnika koristit ću isključivo za pisanje diplomskog rada i bit će dostupni svima koji ih budu htjeli dobiti na uvid.*

*Hvala vam na suradnji!*

Škola:

---

Razred (1.,2.): 

---

1. Zaokruži odgovor koji najbolje odgovara tvom mišljenju.

Francuski jezik učim zato što:

- a) ...mi daje mogućnost da komuniciram sa strancima
- b) ...bih jednog dana volio/voljela raditi u nekoj od institucija EU
- c) ...želim proširiti opću kulturu
- d) ...je to bila želja mojih roditelja
- e) ...tako mogu razumjeti francuske filmove i glazbu i čitati novine na francuskom
- f) iz želje za znanjem i znatiželje

g) drugo:

---

2. Zaokruži ocjenu koju bi si dao iz francuskog:

1 2 3 4 5

3. Na polugodištu iz francuskog imao/la sam:

a) manju ocjenu

b) veću ocjenu

c) istu ocjenu

4. Kako bi opisao francuski jezik prijatelju koji ga nikad nije učio?

---

---

5. Kako bi tvoj nastavnik opisao francuski jezik?

---

---

6. Govori li netko u tvojoj obitelji francuski? Tko? Pomaže li ti u učenju?

---

7. Što tvoja obitelj misli o tome što učiš francuski?

---

---

8. Je li netko iz tvoje obitelji bio u jednoj od zemalja u kojima je francuski službeni jezik i je li tamo stekao prijatelje?

---

9. Upotrebljavaš li francuski izvan učionice? Gdje i kada?

---

---

10. Napiši tri do pet asocijacija na sljedeće pojmove:

Francuzi \_\_\_\_\_

Francuskinje

---

francuska kultura \_\_\_\_\_

11. Jesi li ikada razgovarao s Francuzima? Ako jesi, kakav si dojam stekao?

---

---

12. Što ti se najviše sviđa na satu francuskog?

---

---

13. Što bi promijenio na satu francuskog?

---

---

14. Zaokruži pridjev koji najbolje opisuje sate francuskog.

Sati francuskog su:

ugodni – neugodni

korisni – beskorisni

dinamični – monotoni

zanimljivi – dosadni

15. Smatraš li da tvom nastavniku predavanje francuskog predstavlja zadovoljstvo?

Objasni svoj odgovor.

---

---

16. Koji ti se način rada na satu najviše sviđa?

a) individualni rad

b) rad u skupini

c) rad u paru

17. Smatraš li da rad u skupini potiče natjecateljsku atmosferu?

---

Ako je tvoj odgovor pozitivan, odgovori na sljedeće pitanje.

18. Natjecateljska atmosfera prilikom rada u skupini u razredu me:

a) motivira i potiče na učenje

b) obeshrabruje i potiče na uspoređivanje s drugima

19. Pažljivo pročitaj sljedeće tvrdnje i na skali od 1 do 5 označi koliko se slažeš sa pojedinom tvrdnjom.

1 – uopće se ne slažem

4 – prilično se slažem

2 – djelomično se slažem

5 – potpuno se slažem

3 – niti se slažem niti se ne slažem

16. Nastavnik nas ohrabruje da se uključujemo u razgovor i sluša nas sa zanimanjem kad govorimo.	1	2	3	4	5
17. Nastavnik nas potiče da govorimo bez straha i kažemo ono što zaista mislimo, bez obzira na greške koje bismo mogli učiniti.	1	2	3	4	5
18. Nastavnik strpljivo čeka odgovor kad postavi pitanje.	1	2	3	4	5
19. Nastavnik često povezuje znanje francuskog sa znanjem drugih stranih jezika koje učimo.	1	2	3	4	5
20. Neugodno mi je griješiti pred nastavnikom i zato radije šutim.	1	2	3	4	5
21. Neugodno mi je griješiti pred vršnjacima i zato radije šutim.	1	2	3	4	5
22. Nastavnik me pohvali kada se trudim komunicirati na francuskom.	1	2	3	4	5
23. Imao bih veću želju za učenjem kad bih imao više prilika govoriti francuski.	1	2	3	4	5
24. Nastavnik misli da mi francuski dobro ide.	1	2	3	4	5
25. Ostali učenici iz razreda misle da mi francuski dobro ide.	1	2	3	4	5
26. Kada dobijem lošu ocjenu iz francuskog, nemam volje učiti.	1	2	3	4	5
27. Nastavnik previše pažnje posvećuje najboljim učenicima.	1	2	3	4	5
28. Nastavnik me potiče na izvannastavne sadržaje kao što je gledanje frankofonih filmova, predstava i izložbi, slušanje frankofone glazbe.	1	2	3	4	5
29. Ocjene jako utječu na moju želju za učenjem.	1	2	3	4	5
30. Vjerujem da bih imao veću želju za učenjem kad bi u okviru nastave francuskog postojala mogućnost školske razmjene učenika.	1	2	3	4	5

20. Pažljivo pročitaj sljedeće tvrdnje i ako se s nekom od njih slažeš, zaokruži DA, a ako se ne slažeš, zaokruži NE.



a) Nastavnik previše inzistira na gramatici.

DA

NE

Navedi primjer kojim ćeš obrazložiti svoj odgovor.

---

---

b) Način na koji nastavnik izlaže gradivo jako utječe na moju želju za učenjem.

DA    NE

Ako je odgovor pozitivan, navedi aktivnosti koje te potiču na učenje.

---

---

Ako je odgovor negativan, navedi aktivnosti koje te demotiviraju.

---

---

c) Bilo bi mi žao da nisam upisao/la francuski.

DA

NE

d) Bio/la bih više motiviran/a za učenje francuskog kada bih imao više prilika za gledanje/slušanje frankofonih sadržaja na televiziji i radiju, kao što je to slučaj sa engleskim jezikom.

DA

NE

21. Što misliš, tko ili što iz tvog okružja najviše utječe na tvoju motivaciju za učenje francuskog?

---

---



## 9. Bibliographie

ARNAUD, Christine : L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère, Mélanges CRAPEL, n° 26, 2001, p. 39-62

ARNOLD, Jean : Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, Études de linguistique appliquée, n° 144, Didier Érudition/Paris, Klincksieck/Paris, 2006, p. 407-425

BANDURA, Albert : Social Learning Theory., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977

BOGAARDS, Paul : Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères., Hatier, Paris, 1988

CASTELLOTTI, Véronique, DE CARLO Maddalena : La formation des enseignants de langue, Collection dirigée par Robert Galisson, CLE international, Paris 1995

COURTILLON, Janine : Elaborer un cours de FLE, Hachette, Paris, 2003

DABÈNE, L, CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., FOERSTER, C. : Variations et rituels en classe de langue, Collection LAL, Didier, 1990

DWECK, Carol S., LEGGETT, Ellen L. : A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, Psychological Review, vol. 95, n° 2, 1988, p. 256-273

KRAMSCH, Claire : Interaction et discours dans la classe de langue, Collection LAL, Didier 1991

LUJIĆ, Rea :Ulaganje u ini jezik – jedan od preuvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta, Strani jezici 45, 2017, p. 40-53

MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena : Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 1998

MOORE, Daniel : Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes., Didier, 2005

PRINCE, Peter : Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, n° 40, 2009, p. 72-88

PROT, Brigitte : Réveiller le désir d'apprendre, revue Technologie 187, septembre-octobre 2013, p. 28-31

SCHUNK, Dale H. : Self-Efficacy and Academic Motivation, Educational Psychologist, n° 26, 1991, p. 207-231

TAGLIANTE, Christine : La classe de langue, CLE international, Paris, 1994

VIAU, Rolland : La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier s.a., Département de Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997

VIAU, Rolland : La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions, revue Vie pédagogique, n° 115, avril et mai 2000, p. 5-8

VIAU, Rolland : La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, 2004, p. 2.

VIAU, Rolland : La motivation dans l'apprentissage du français, Revue japonaise de didactique du français, Vol.6, n° 1, p.229-241, Études didactiques, Colloque international de la SJDF, le 6 novembre 2010 à l'Université de Kyoto

VRHOVAC, Yvonne : Introduire le Portfolio européen des langues dans les classes croates et françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique, FF press, Zagreb, 2012

ZARATE, Geneviève : Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris, 1986

ZIMMERMAN, Barry J., SCHUNK, Dale H. : Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. Progress in Cognitive Development Research., Springer-Verlag, New York, 1989

ZIMMERMAN, Barry J. : Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn, Contemporary Educational Psychology, n° 25, 2000, p. 82-91